Pädagogische Briefe.

Herausgegeben

von

Hermann Domrich,
Diakonus und Rector.

Als Programm des Knabeninstitutes zu Oldisleben bei Sachsenburg in Thüringen.

Jena,
Druck und Verlag von J. G. Schreiber und Söhne.
1853.

Vorwort.

Das vorliegende Schriftchen hat bei seiner allgemeinen auch eine besondere Bestimmung: es soll als Programm für das Knabeninstitut zu Oldisleben, dem der Herausgeber vorsteht, dienen. Es würde diesen aber von Herzen freuen, wenn er die Ansichten und Tendenzen einer größeren Anzahl von Lehrern und Pädagogen ausgesprochen hätte, seine Schrift demnach als Programm einer bestimmten Richtung gelten könnte. — Durch den speciellen Zweck der Schrift ist ihre Form und ihre knappe Fassung bedingt. Andererseits mußte sich der Herausgeber zunächst an die allgemeinen Grundsätze der Erziehung halten und für seine Theorie und Praxis den Umriß, die Umgrenzungs- und Richtungslinien ziehen. Die Schrift bedarf demnach sowohl für den Pädagogen als für das größere Publikum, für Lehrer und Eltern einer Fortsetzung, wie sie auch im Wesen des Programmes als einer periodischen Erscheinung liegt. Natürlich wäre es dem Herausgeber lieb, wenn er in öffentlichen Urtheilen und Besprechun-

gen für die weitere Begründung und die nähere Ausführung des jetzt Gegebenen bestimmte Anhaltspunkte erhielte. — Den Eltern, welche ihm ihre Söhne anvertraut haben, ruft er hiermit einen herzlichen Gruß zu! —

Inhaltsverzeichniß.

Erster Brief. An einen Lehrer. — Die öffentliche Schule und die Privatinstitute. — Der Staat und die Unterrichtsfreiheit. — Die Lücken und Mängel des öffentlichen Schulwesens. — Das Bedürfniß der Mittelschule. — Die Lebensgemeinschaft als Unterlage der Erziehung; Arbeit und Genuß Bildungsmittel. . . . . Seite 1

Zweiter Brief. An denselben. — Die Parteien und die Herrschaft über die Schule. — Die Familienerziehung und die Kindergärten. — Die Lebensgemeinschaft der Familie und die der Volksschule. — Die Aufgabe der Mittelschule für Institute. 17

Dritter Brief. An denselben. — Das falsche und unberechtigte Bedürfniß nach Instituten. — Das Institutenunwesen. — Der Ehrgeiz als Reizmittel des Unterrichts. . 29

Vierter Brief. An eine Mutter. — Das Institut als erweiterte Familie. — Die Gesundheitspflege und die körperliche Erziehung. 36

Fünfter Brief. An einen Vater. — Thatsächliches. — Die sittliche Bildung im Allgemeinen und die „Gemüthsbildung" insbesondere als Ergebniß des rechten Unterrichts und der rechten Gemeinschaft. — Die stetige Beseitigung der Hemmungen des Unterrichts und der Störungen und Conflicte im gemeinsamen Leben. — Die Bildung des Rechtssinnes. — Die unsittlichen Angewöhnungen und Neigungen. — Die Bedeutung der Strafe und die Strafarten. 43

Sechster Brief. An einen Schulamtskandidaten. — Lehrer und Erzieher. — Der Besitz des Lehrobjectes. — Die Fähigkeit der Mittheilung und der gute Vortrag. — Die Persönlichkeit des Erziehers. — Die Methodik. — Die sitt-

lich bildende Kraft des Unterrichts, der Arbeit und der Gymnastik. — Der Umgang des Erziehers mit den Zöglingen und das gelegentliche Lehren. — Die Schulordnung. — Der Erzieher als Richter. 59

Siebenter Brief. An einen abgegangenen Zögling. — Verhaltungsmaßregeln. — Schonung der Jugend. — Beschränkung auf die Fachwissenschaft. — Poetische Lectüre. . 79

Pädagogische Briefe.

Erster Brief.

An einen Lehrer.

Sie fragen mich, in welches Verhältniß ich mein Institut und die ihm ähnlichen zu dem Organismus der öffentlichen Schulen stelle, ob ich das unläugbar vorhandene Bedürfniß nach solchen Privatanstalten auf einen Mangel, eine unausgefüllte Lücke des öffentlichen Schulwesens zurückführe, ob ich endlich, wenn ich einen solchen Mangel behaupte und näher bestimmen könne, der Ansicht sei, daß er im Begriff und Wesen der öffentlichen Schule liege, die letztere also Privatinstitute neben sich und zu ihrer Ergänzung nicht blos für jetzt, sondern auch für die Zukunft erfordere, oder ob ich im Gegentheil eine Reformation und Entwickelung des öffentlichen Schulwesens für möglich und nothwendig halte, durch welche die gegenwärtige relative Nothwendigkeit der Privatanstalten aufgehoben werde.

Diese Fragen, lieber Freund, sind von Ihrem Standpunkte aus eben so natürlich, wie ich sie mir selbst stellen und beantworten muß, um meine Aufgabe mit vollem Bewußtsein und mit voller Bestimmtheit zu fassen und auszuführen. Die Thatsache, daß das Bedürfniß nach Privatinstituten nicht nur vorhanden, sondern im sichtbaren Zunehmen begriffen ist, bringt dem öffentlichen Lehrer, der von vornherein gewohnt ist, das Schulwesen als ein zusammenhängendes Ganze zu betrachten, die Reflexion auf, ob vielleicht die Schule, wie sie ist, dem Bildungsdrange der gegenwärtigen Generation im Allgemeinen und nach einer bestimmten Richtung hin nicht mehr genüge.

Sie haben Ihrerseits diese Reflexion in den von Ihnen gestellten Fragen logisch entwickelt, in soweit es sich eben um die Bestimmung der Frage handelt, und dazu gehört, lassen Sie es mich Ihnen sagen, nicht nur Logik, sondern auch der Ernst der Wahrheit. Der öffentliche Lehrer, dessen persönliches Interesse mit dem der Schule verwachsen, und welcher von seinen Leistungen wie von denen der „modernen" Schule befriedigt, wo nicht enthusiasmirt ist, wird sehr geneigt sein, in dem Bedürfniß nach Privatinstituten entweder eine falsche Richtung des Bildungstriebes oder die äußere Unzulänglichkeit der öffentlichen Anstalten, die ungenügende Ausdehnung und die ungenügenden Mittel derselben zu sehen. Sie dagegen geben durch die Fassung Ihrer Fragen die doppelte Möglichkeit zu, daß die Unzulänglichkeit der Schulen in ihrer inneren Einrichtung, in der Einseitigkeit ihres Bildungszweckes und ihrer Bildungsmittel liegen kann — Sie sprechen von Reformation und Entwickelung, die etwas ganz Anderes sind als Erweiterung und Ausstattung — und daß Privatinstitute auch dann noch nothwendig bleiben, wenn die Schule alle Ansprüche erfüllt, die an sie gemacht werden können. Ich will Ihnen umgekehrt zuerst ein Zugeständniß machen, welches Sie gar nicht zu verlangen scheinen, daß nämlich in der That das Bedürfniß nach Privatinstituten theilweise eine falsche Tendenz des Bildungstriebes einschließt oder auch mit dem Bildungstriebe gar Nichts zu thun hat. Im Zusammenhange mit diesem Zugeständnisse, auf welches ich nachher zurückkommen muß, steht das andere, daß mittelst der Privatinstitute nicht nur der gewöhnlichen Speculation, der mißgünstigen und prahlerischen Concurrenz, dem Abrichtungs- und Scheinwesen ein weiter Spielraum gegeben ist, sondern daß auch, von dieser häßlichen Ausbeutungssucht auf dem Gebiete der Erziehung, welches ein heiliges sein sollte, abgesehen, dem subjectiven Belieben, der Absonderlichkeit der pädagogischen Grundsätze und der Metho-

denprobirerei ein an sich unbegrenztes und durch die staatliche Concession und Beaufsichtigung schlecht umzäuntes Feld eingeräumt wird. Ich möchte sogar in letzterer Beziehung behaupten, daß durch die Privilegienertheilung und durch die Ueberwachung von Seiten des Staats die Sache verschlimmert wird, da der Staat Parthei nehmen kann und dadurch die natürliche Ausgleichung der Gegensätze erschwert, andrerseits aber eine heuchlerische Fügsamkeit und eine versteckte Opposition, die den gestellten Bedingungen nur äußerlich und scheinbar genügt, fast mit Nothwendigkeit hervorruft. Auf negativem, büreaukratisch-polizeilichem Wege kann die Einheit des Erziehungswesens, wenn sie in der That in der Freiheit pädagogischer Versuche, pädagogischer Concurrenz und Speculation verloren geht, am allerwenigsten wieder hergestellt werden, insofern nicht zu der Consequenz fortgegangen wird, diese Freiheit, das heißt die Berechtigung zu Privatunterrichtsanstalten, schlechthin aufzuheben. — Sie sehen, daß ich die Schattenseiten und Gefahren des Privatinstitutwesens mir und Ihnen keineswegs verdecke und verheimliche. Dennoch behaupte ich, indem ich damit Ihre letzte Frage zuerst beantworte, daß Privatinstitute nicht nur gegenwärtig nothwendig sind, sondern auch dann, wenn die öffentlichen Schulen in ihrem Zusammenhange den höchsten Anforderungen, die sich an sie stellen lassen, entsprechen, in verschiedenartigen Formen vorhanden sein können und vorhanden sein müssen. Lassen Sie mich, zur Begründung dieser Ansicht, zunächst von historischen Thatsachen ausgehen und an sie historische Gesichtspunkte knüpfen.

In England ist die Erziehung im Ganzen und Großen Privatsache; der Einzelne kann sein Bildungsbedürfniß realisiren wo er will und wo er eben kann, dem Bedürfniß kommt, wie auf dem gewerblichen Gebiet, die Unternehmungslust, der Erwerbssinn und die Leistungsfähigkeit entgegen, und wo die Gemeinsamkeit des Zweckes zum Bewußtsein durchbricht, tritt

zur Erreichung desselben die Association ein. Die Schulen Englands sind durchgängig alte Stiftungen, moderne Schöpfungen freier Wohlthätigkeit, Privatunternehmungen, associative und höchstens Gemeindeanstalten. Die Staaten des Festlandes haben im Gegensatz, wie sie überhaupt der Selbstthätigkeit des Volkes über die rein private Arbeit und den rein privaten Erwerb hinaus, die indessen ebenfalls „zweckmäßig" umschrankt sind, keinen Raum geben, die Volkserziehung zur staatlichen Aufgabe gemacht, womit implicite ein Recht des Einzelnen auf Erziehung ausgesprochen, aber selten gehörig hervorgehoben worden ist. Die Bedeutung der, vom Staat natürlich überwachten, Privatinstitute verschwindet hier durchaus gegenüber der Ausdehnung und Wirksamkeit des vom Staate eingerichteten öffentlichen Schulwesens. Welches sind nun die Resultate der beiden einander entgegenstehenden Systeme, der Privatconcurrenz und der Staatsarbeit? In England wie in den Continentalstaaten sehen wir neben und über der ungebildeten oder oberflächlich gebildeten Masse einzelne Classen und Kreise, deren Bildung eine exclusive, absonderliche, wenigstens theilweise verkehrte und unnatürliche ist, weder hier noch dort eine einheitliche, alle Classen des Volkes verbindende, nicht aber scheidende Volksbildung — wir sehen eine Civilisation, welche die Rohheit und das Elend nicht aufzuheben, sondern nur zu entwickeln, d. h. ihnen immer neue Formen zu geben weiß. Sie verstehen mich recht! Es fällt mir weder ein, eine gleichförmige und nur quantitativ ein wenig abgestufte Bildung aller Classen des Volks zu fordern, noch die Schule als den einzigen Faktor einer bestimmten Civilisation anzusehen. Es liegt gerade im Begriffe der einheitlichen Volksbildung, daß die verschiedenen Volksklassen, indem sie unterschiedene Bildungselemente ausprägen und verarbeiten, also durch unterschiedenes Wissen und Können sich ergänzen, und die Schule — das müssen zuletzt auch die entschiedensten Schulen-

enthusiasten zugestehen — ist nicht im Stande, die aufwachsende Generation nach irgend einem abstracten Ideale zu formen, vielmehr sind ihre Zwecke wie ihre Mittel durch die vorhandenen Bedürfnisse und Tendenzen des Volkslebens bedingt und begrenzt. Damit aber ist die Forderung einer allgemeinen Bildung nicht aufgehoben, sondern nur näher bestimmt, und wenn die Gestaltung und Wirksamkeit der Schulen von den bestehenden Zuständen, wie von den vorhandenen Tendenzen des Volkes und der Regierungen abhängig sind, so folgt eben hieraus, daß sie den Charakter des Bestehenden, die Art und die Energie der Volksbedürfnisse und Tendenzen durch das, was sie sind und wie sie es sind, offenbaren, und daß sie für die Erhaltung und Entwickelung der Civilisation ein wesentliches Mittel sein müssen. Insofern das Volksleben sich in bewußter Weise fortsetzt, insofern die Zukunft des Volkes mit Bewußtsein gestaltet werden kann, geschieht dies vorzugsweise durch die Schulen. Wenn daher die Bildung ein Privilegium besonderer Classen bleibt, die Masse aber in einem durch ihre Unbildung bedingten abhängigen und unwürdigen Zustande verharrt, und wenn die privilegirte Bildung, wie sie als privilegirte muß, in unnatürliche und verkehrte Richtungen verläuft, so ist die Bildungstendenz des Volkes eine falsche oder ohnmächtige, das Schulwesen ein dem Zwecke, welchen es haben muß und ansatzweise immer hat, nicht entsprechendes und genügendes. — Sie werden aus dem Gesagten abnehmen, daß ich keinem der beiden Systeme, weder dem „englischen" noch dem „festländischen", einen unbedingten Vorzug einräume. Indessen darf ich nicht unbemerkt lassen, daß die größere gewerbliche und politische Energie des englischen Volkes, seine anerkannte praktische Tüchtigkeit, im Allgemeinen aus dem herrschenden Principe der Selbstbefriedigung der Volksbedürfnisse durch das Volk, also theilweise auch aus dem nur durch das Bedürfniß und die Privat- oder Associationenthätigkeit bedingten

und gestalteten Erziehungswesen resultiren, daß also das „System" der freigegebenen Erziehung, die Freiheit als eine unbeschränkte vorausgesetzt, eben so wohl seine Vorzüge wie seine Nachtheile hat. Ich muß ferner hervorheben, daß dieses System einen Contrast der gestellten Aufgabe und ihrer Erfüllung, einen Widerspruch zwischen dem wirklichen oder vorgeblichen Zwecke und dem thatsächlich Geleisteten nicht herausstellen kann, weil bei demselben ein von vornherein gegebener allgemeiner Zweck und der Anspruch, ihn durchzusetzen gar nicht vorhanden sind, während da, wo der Staat die Volkserziehung als seine Aufgabe in Anspruch nimmt, und die Selbstthätigkeit des Volkes auch nach dieser Seite aufhebt, in der ungenügenden und zweckwidrigen Realisirung des Zweckes ein Beweis für die staatliche Ohnmacht oder für die Unwahrheit des auf die Volkserziehung gerichteten Willens gefunden werden muß. Daß ich das Ungenügende beider „Systeme" zunächst in ihrer Einseitigkeit sehe, werden Sie sofort bemerken. Die Einseitigkeit des „englischen" Systems — um die einmal gebrauchten Bezeichnungen festzuhalten — ist darauf zurückzuführen, daß die Befriedigung eines schlechthin allgemeinen gesellschaftlichen Bedürfnisses der Privatconcurrenz überlassen, also als allgemeines und als ein Recht der Einzelnen an die Gesellschaft nicht anerkannt wird, die Einseitigkeit des „continentalen" darauf, daß mit der Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung des Volkes auf diesem Gebiete auch das Volksbedürfniß aufgehoben ist, das heißt sich nicht entwickeln und gestalten, und insofern es zum Bewußtsein kommt, nicht zur Geltung bringen kann. Die Vermittelung beider „Systeme" und ihrer Einseitigkeiten würde eine äußerliche bleiben, wenn man sich darauf beschränken wollte, auf der einen Seite neben dem öffentlichen, vom Staat gestalteten Schulwesen das Privatinstitutwesen frei zu geben, auf der andern neben den Privatanstalten ein öffentliches, vom Staate eingerichtetes Schulwesen zu schaffen. Es kommt viel-

mehr darauf an, daß die Organisation der Schulen die Aufgabe des Volkes wird, daß also die engeren und weiteren Kreise desselben an dieser Organisation unmittelbar und mittelbar Theil nehmen, so daß mittelst der Schule das allgemeine Bildungsbedürfniß genügend befriedigt wird, dem Privatinstitutwesen aber die Befriedigung besonderer Bedürfnisse und Ansprüche überlassen werden kann. Damit ist gefordert, daß die „Volksschule" zu der Gemeinde in ein organisches Verhältniß tritt, und daß die höheren Schulen je nach ihrer Aufstufung als städtische, Kreis- und Staatsanstalten betrachtet und behandelt werden.

Ich höre gegenüber dieser Forderung, die auf die äußere Erweiterung wie auf die innere Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens hinausgeht, eine ganze Reihe von Einwendungen, die dahin zusammen laufen, daß ein Verhältniß wie das geforderte theilweise schon bestehe, und daß Lehrer und Schulen sich schlecht stehen würden, wenn sie insbesondere in die Abhängigkeit der Gemeinden geriethen, da das Bildungsbedürfniß im Volk und der Werth, den es auf die Bildung lege, noch äußerst gering sei. Was den ersten Punkt anbetrifft, so läugne ich, abgesehen davon, daß die Halbheit überall Nichts taugt, ganz entschieden, daß das Volk einen faktischen Antheil an der Gestaltung des öffentlichen Schulwesens hat und haben kann, so lange die „Selbstständigkeit" und die „Selbstverwaltung" der Gemeinden, Kreise u. s. w. keine Wahrheit geworden ist, und so lange der centralisirte Staat, die dem Volk gegenüber organisirte Macht, den Gemeinden und Kreisen die Kraft der Selbstständigkeit und der Selbstbefriedigung ihrer Bedürfnisse entzieht, indem er die „Mittel" des Volkes centralisirt. Bezüglich des zweiten Punktes ist zu bemerken, daß die geringe Neigung der Gemeinden, für die Schulen Etwas zu thun, zunächst eben in dem Mangel der Mittel und in der Gewohnheit, was sie nicht durchaus leisten müssen, den theuer bezahl-

ten Staat leisten zu lassen, sodann aber darin begründet ist, daß die bisherige, vom Staat eingerichtete Schule einen abstracten und — um einen Ausdruck zu brauchen, gegen dessen Mißdeutung ich mich Ihnen gegenüber wohl nicht zu verwahren nöthig habe — unpraktischen Charakter hat, und daß die Frucht der Bildung nicht unmittelbar und lebendig in die Erscheinung tritt, wenn von einer solchen überhaupt die Rede sein kann. Die Sache allgemein gefaßt entwickelt sich jedes Bedürfniß an der Befriedigung; wo dasselbe sich nicht herausstellen kann und wo es statt des Brodes Steine empfängt, bleibt es unentwickelt. — Sehen wir von den Voraussetzungen für die künftige Gestaltung des öffentlichen Schulwesens ab und fassen die Gegenwart in das Auge, so fällt den Privatinstituten nicht nur die Aufgabe zu, den verschiedenartigen Ansprüchen, welchen das öffentliche Schulwesen nicht genügen kann, entgegenzukommen und die Lücken desselben auszufüllen, sondern auch die andere, der künftigen inneren Gestaltung der öffentlichen Schule vorzuarbeiten, indem sie die Grundsätze einer den ganzen Menschen in Anspruch nehmenden und entwickelnden Erziehung, einer Erziehung, welche nach der einen Seite „idealistischer“, nach der andern praktischer ist als die gegenwärtige, zur Geltung und Darstellung bringen, und „im Kleinen“, sporadisch und beschränkt, theilweise allerdings auch „probirend“, das zu verwirklichen suchen, was das freie und zeitgemäße, das volksthümliche und gebildete Bewußtsein im Großen und Ganzen, für den weitesten Umfang anstrebt, also die künftige Schule gewissermaaßen vergegenwärtigen. — Sonach ist die Zunahme der Privatinstitute auf der einen Seite natürlich, auf der andern wünschenswerth, und es muß insbesondere als ein „gutes Zeichen der Zeit“ angesehen werden, wenn sich die auf der Unterlage der Association gegründeten Anstalten vervielfältigen. Daß die erweiterten und reformirten öffentlichen Schulen die Privatinstitute theilweise wieder absor-

biren würden und müßten, ist klar. Dennoch würde eine numerische Abnahme der letzteren schwerlich stattfinden, es würden vielmehr durch den Fortschritt des öffentlichen Schulwesens neue Privatinstitute hervorgetrieben werden, wie, um einen trivialen aber passenden Vergleich anzuwenden, seit der Realisirung der Eisenbahnnetze die Posten und Privatfuhrwerke den anfangs befürchteten Verlust keineswegs erlitten, sondern stellenweise bedeutend an Frequenz gewonnen haben.

Die Frage, ob ich „die Zunahme der Privatinstitute auf einen Mangel oder auf unausgefüllte Lücken des öffentlichen Schulwesens zurückführe", habe ich, wie Sie sehen, schon bejaht. Ich muß also jetzt diesen Mangel näher bestimmen, und daraus wird sich erst die vollständige Beantwortung der vorigen Frage ergeben, da die relative und schlechthinnige, die gegenwärtige und künftige Nothwendigkeit der Privatinstitute sich nach den Aufgaben auseinander setzt, welche ihnen die öffentlichen Schulen überlassen und überlassen müssen. — Zunächst ist der Organismus der öffentlichen Schulen kein allseitig und energisch ausgeprägter: er hat einestheils Lücken, anderntheils ist der Charakter und die Bestimmung der verschiedenen Schulen nicht so entschieden auseinander gehalten und festgesetzt, wie es für einen sichern und zweckgemäßen Bildungsgang nothwendig ist. Die weiteste und bedeutendste Lücke im Schulenorganismus, welche die Privatinstitute vorzugsweise auszufüllen suchen und ausfüllen müssen, ist der Mangel an Mittelschulen. Ich verstehe unter der Mittelschule eine Anstalt, welche sich über der Volksschule erhebt, auf das Gymnasium und die Realschule (auch das Seminar!) zugleich vorbereitet, dessen ungeachtet oder vielmehr deßhalb aber eine Bildung gewährt, welche zum unmittelbaren Uebertritt in das praktische Leben, insofern dieses ein übersichtliches Wissen und gewisse allgemeine Fertigkeiten, insbesondere Gewandheit im Gebrauch der Sprache in Anspruch nimmt,

befähigt. Der sogenannte Mittelstand, zu dem außer den Kaufleuten zweiten oder dritten Ranges, den Gewerb= und Geschäftstreibenden, die nicht mehr eigentliche Handwerker sind, den Landwirthen, die darauf Anspruch machen, an der gebildeten Geselligkeit Theil zu nehmen, ferner einer bestimmten Art von Beamten, auch eine Menge von „Arbeitern" gehören, von denen man außer der specifischen Bildung für ihren Beruf auch eine „allgemeine" Bildung fordert, welche ebenso die Unterlage wie die Zugabe der ersteren ist, hat seit 3—4 Jahrzehnten außerordentlich zugenommen. Dennoch fehlt es an einer für denselben eigens bestimmten Schule, da die niedere Bürgerschule, obgleich sie unberechtigter und unzweckmäßiger Weise etwas Anderes als Volksschule sein will, den Ansprüchen, die der Mittelstand an sich selbst macht, nicht genügt. Man läßt daher die Knaben bis zum funfzehnten, sechszehnten oder auch siebzehnten Jahr die unteren Klassen der Gymnasien oder Realschulen besuchen, und zwar zum Nachtheil ihrer selbst wie des bestimmten Charakters dieser Anstalten. Die jungen Leute erhalten eine unfertige, halbe Bildung, lauter Anfänge und Ansätze ohne Abschluß, obgleich die genannten Anstalten, deren Bildungsziel ein weiter gestecktes und deren Zweck ein abgegrenzter ist oder sein sollte, ihre Einrichtung und ihre Lehrmittel nach den Ansprüchen derer, welche „zu verschiedenen Fächern" abgehen wollen, modificiren, das heißt ihre einheitliche Thätigkeit beeinträchtigen und ihre Spannkraft lockern. Da für diejenigen, welche das Gymnasium oder die Realschule „durchmachen" und für die, welche zu einem „praktischen Beruf" schon früher abgehen wollen, keine abgesonderten Lehrstunden eingerichtet werden können, so müssen die letzteren theilweise Dinge lernen, die für sie ohne Nutzen sind und bleiben, theilweise einen Lehrgang mitmachen, der für sie nicht einmal einen relativen Abschluß findet, während die eigentlichen Gymnasial= und Realschüler im Allgemeinen durch die Anfüllung der

Classen mit Mitschülern, deren Streben kein gleichmäßiges ist, gehemmt werden, und mancherlei „Praktisches", das für ihren zunächst theoretischen Zweck ohne Belang ist, in den Kauf nehmen müssen. Wie nachtheilig eine halbe Bildung, die das theilweise Vergessen und Verschwitzen des Gelernten zur nothwendigen Folge hat, nicht nur für die geistige Entwickelung, sondern auch für den Charakter ist, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung. Eben so nachtheilig ist es andererseits, wenn ein einmal gestecktes Bildungsziel nicht mit gleichmäßiger und concentrirter Energie angestrebt, sondern erst nach mancherlei Umwegen und nachdem unnöthige Schwierigkeiten überwunden sind, erreicht wird. Ich muß hier sofort auf den oben berührten Punkt eingehen, daß die Aufgabe der verschiedenen Schulen nicht mit gehöriger Bestimmtheit auseinander gehalten ist. Das Gymnasium will „theilweise" auch diejenigen Ansprüche befriedigen, auf welchen der Bestand der Realschulen ruht, und diese möchten umgekehrt das, was als ein Vorzug der Gymnasien bezeichnet wird, nicht ganz entbehren. Daraus erwächst auf beiden Seiten eine falsche Allseitigkeit und eine Zersplitterung und Abschwächung der bildenden Kraft. Gymnasium und Realschule können nur dann etwas Tüchtiges leisten, wenn sie sich auf ihre besonderen Zwecke concentriren und sich damit in den entschiedensten Gegensatz zu einander stellen; sie d ü r f e n das allerdings aber nur dann, wenn dem Anspruch auf allgemeine und allseitige Bildung insoweit genügt ist, daß die einseitige Richtung auf besondere Objecte keine V e r e n g e r u n g sondern eine Erweiterung des Gesichtskreises wird. Die Gefahr der Vereinseitigung muß also v o r dem Eintritt in das Gymnasium oder die Realschule aufgehoben sein, da das besondere Wissen und Können ein abstractes, formelles und bornirtes werden muß, wenn es nicht die Entwickelung eines gegebenen Inhaltes innerhalb gegebener Grenzen und Beziehungen ist. So hat das wirkliche Verständniß der Geschichte geographische

Kenntnisse und naturhistorische Anschauungen, das Verständniß der Gegenwart, der Lebensverhältnisse, selbst der gewerblichen Beziehungen ein allgemeines historisches Wissen zur Voraussetzung. Alles Wissen und Können steht in nothwendigem Zusammenhange, und diesen Zusammenhang darf das besondere Wissen und Können nicht aufheben, sondern muß ihn grade herausstellen. Der Fortschritt der „allgemeinen" Bildung kann nur durch die Concentration auf besondere Wissensobjecte und Kunstleistungen vermittelt werden, aber er muß es auch, wenn das besondere Wissen und Können nicht ein absonderliches, äußerliches und unfruchtbares werden soll. Von dem Allgemeinen zum Besondern! ist ein unumstößlicher pädagogischer Grundsatz, gegen dessen Mißverständniß der andere: von der Anschauung zum Begriff vollkommen sichert. — Wenn also Gymnasium und Realschule einander gegenüberstehen und entgegengesetzte Bildungsstoffe und Bildungsformen vertreten müssen — ein Gegensatz, den ich hier nicht weiter entwickeln und nur damit bezeichnen will, daß die Lehrgegenstände des Gymnasiums die Geschichte in weitester Bedeutung und die beiden alten Sprachen, die der Realschule die Naturwissenschaften, die Mathematik und die neueren Sprachen sein sollen — so ist damit ausgesprochen, daß beide eine gemeinsame Vorbereitungsanstalt verlangen, ihre unteren Classen demnach hinwegfallen müssen. Diese gemeinsame Vorbereitungsanstalt — die Mittelschule — wird auch durch die Rücksicht auf die subjective Entwickelung geboten, insofern wir diese als Entwickelung der individuellen Anlage, der Neigung und des Talentes fassen. Wozu der Einzelne Neigung und Talent hat, kann sich nur entscheiden, wenn ihm gewissermaßen Umblick und Auswahl gewährt wird, wenn sich also Neigung und Talent fortschreitend besondern und bestimmen können. In dieser Beziehung wird gegenwärtig an den Einzelnen, denen man einen bestimmten Bildungsgang von Haus aus oktroyirt, die man in das, was man ihren

Lebensberuf zu nennen wagt, hineinzwängt, ohne daß sie eines Widerstandes fähig wären, aber ebenso an diesen Berufen, in die man untüchtige und innerlichst widerwillige Subjecte einschiebt, schwer gesündigt. — Eine Schule kann nie für eine andere, sondern muß für mehrere Vorbereitungsanstalt sein, weil sie im ersten Falle weiter Nichts als eine von der Schule, zu welcher sie „vorbereiten" soll, abgerissene Classe derselben wäre. Bereitet aber eine Anstalt auf mehrere höhere Schulen, die einen ausgeprägten Unterschied darstellen, zugleich vor, so ist damit einestheils eine relative Allseitigkeit ihrer Lehrobjecte und Bildungsmittel, anderntheils ein relativer Abschluß der von ihr gewährten Bildung ausgesprochen. Deßhalb ist die Mittelschule, weil sie die gemeinsame Vorbereitungsanstalt für das Gymnasium und die Realschule ist, zu gleicher Zeit für diejenigen, welche mit einem übersichtlichen Wissen und mit allgemein nützlichen Fertigkeiten zu besonderen Berufsarten übergehen wollen, die Schule schlechthin. — Es würde mich hier zu weit führen, wenn ich die Aufgabe der Mittelschule als Unterrichtsanstalt näher auseinander setzen wollte. Ich bemerke daher nur noch, daß der Staat und die städtischen Behörden zwar jedenfalls Mittelschulen schaffen müssen, daß aber durch sie allein dem Bedürfniß nicht genügt werden kann, und daß grade für diese „Region" Privatinstitute, und zwar als Privatunternehmungen, ein unabweisbares Bedürfniß bleiben werden. Diese Nothwendigkeit tritt noch entschiedener hervor, wenn man nicht einseitig den Unterrichts-, sondern zugleich den Erziehungszweck in das Auge faßt, ein Gesichtspunkt, auf den ich später zurückkommen muß.

Von den Berufsschulen im engeren Sinne kann ich hier zunächst absehen, da es sich von selbst versteht, daß sie Sache des Staates sind, in sofern es sich um die specifische Ausbildung der Staatsbeamten handelt, Sache der Associationen und der Privatspeculation, insoweit besondere gewerbliche Zwecke und

Interessen in Frage stehen. Allerdings erschöpfen diese beiden Kategorieen keineswegs die Möglichkeit und Nothwendigkeit von Instituten, welche als Berufsschulen bezeichnet werden müßten, und insbesondere verlangt das nationalökonomische Gesammtinteresse, die Entwicklung und Vereinigung der vorhandenen Arbeitskräfte, Einrichtungen, als deren Mitte und Kern ich die „Lehrlingsanstalten" bezeichnen will, ohne hier auf eine Charakteristik derselben näher eingehen zu können. Daß derartige Institutionen eine zweckmäßige Aufstufung von den Gemeinde- zu staatlichen Anstalten darstellen müßten, ergibt sich für den, dem die Andeutung genügt, aus dem Früheren. Sie haben indessen so wesentliche Umgestaltungen in politischer und socialer Beziehung zur Voraussetzung, sie gehören also so entschieden der Zukunft an, daß ich mich, um überhaupt nicht zu weit zu gehen und um insbesondere nicht meinen Brief an Sie zu einer Abhandlung auszudehnen, darauf beschränken muß und darf, eben auf die Zukunft hinzuweisen. Ich habe aber, indem ich dies thue, schon ein anderes Gebiet betreten, das heißt nicht nur einen äußeren Mangel, eine gewissermaaßen räumliche Lücke im öffentlichen Schulwesen — auch die ungenügende Gliederung, der unausgeprägte Unterschied der Schule ist zunächst nur ein äußerer Mangel — sondern eine principielle und durchgreifende Einseitigkeit oder Verkehrtheit der gegenwärtigen Erziehung angedeutet, in welcher weder die Bildung zur Arbeit eine directe und naturgemäß fortschreitende, noch, was hierin schon gegeben liegt, die Arbeit als Bildungsmittel anerkannt ist und benutzt wird. Wenn ich also, um von dem Fernerliegenden abzusehen, Kindergärten, Arbeitsschulen und Sonntagsschulen — lauter bekannte und geläufige Begriffe — als Anstalten nenne, deren Begründung für die öffentliche Mildthätigkeit, für die Association und selbst für die Privatunternehmung eine der wichtigsten und zeitgemäßesten Aufgaben ist, und auch dann bleiben wird, wenn sich die Gemeinde

und der Staat, wie es ihre Pflicht ist und soweit sie es vermögen, derselben bemächtigen, so bin ich weit entfernt, das Bedürfniß nach diesen Anstalten als ein blos äußerliches, sie selbst also als Nothanstalten aufzufassen, ich sehe vielmehr in der allmähligen Ausbreitung derselben, obgleich und im gewissen Sinne weil sie der Noth ihr Entstehen verdanken, die erste und ansatzweise Geltendmachung, die vereinzelte und unvollständige Bethätigung des Erziehungsprincipes, welches, wie ich hoffe und glaube, das der Zukunft sein wird. Es handelt sich, wenn wir die genannten Anstalten nacheinander in das Auge fassen, bei ihnen darum, das Kind durch das Spiel, die Genußthätigkeit zu entwickeln, die Arbeit im eigentlichsten Sinne, welche wesentlich körperliche Bethätigung ist, zu lehren, und zwischen den theoretischen Kenntnissen und der praktischen Fertigkeit eine unmittelbare Beziehung herzustellen und festzuhalten; es handelt sich weiterhin und consequenter Weise darum, wie zur Arbeit so durch die Arbeit und wie durch den Genuß so zum Genuß zu bilden, eine Bildung, die einerseits die wirkliche — nicht blos scheinbare und mittelst des abstracten Unterrichts unmögliche — Entwickelung der Individualität, des ganzen und des eigenthümlichen Menschen, andrerseits die Erziehung zur Gemeinschaft ist, die, an sich der Zweck aller Bildung, nur in der Arbeit und im Genusse eine reale wird, wie umgekehrt Arbeit und Genuß nur als gemeinsame ihren vollen Werth realisiren. Erst in der Gemeinsamkeit der bildenden Arbeit und des bildenden Genusses erhält die Erziehung einen positiven Charakter, den sie gegenwärtig und so lange nicht hat, als ihre vorzugsweise Aufgabe die Abwehr und Beschränkung, also eine negative ist, — das Morallehren und Predigen, welches solche Repressivmaßregeln begleitet, hebt den negativen Charakter derselben nur noch mehr hervor — erst in der Gemeinsamkeit des Genusses und der Arbeit, welche der Kern der Lebensgemeinschaft ist, treten Erziehung und Unterricht zu einer

wahrhaften Einheit zusammen, indem der Unterricht erziehend wirkt oder wesentliches Erziehungsmittel wird, die Erziehung aber, wie sich daraus, daß ihr der Unterricht Mittel ist, von selbst ergibt, die Entwickelung und Bildung der natürlichen Triebe und Anlagen, nicht ihre äußerliche Umschrankung zur Aufgabe hat. — Fassen wir von diesem Standpunkt aus die „Mittelschule" von der wir ausgingen, wieder in das Auge, so ist das Bedürfniß nach Privatinstituten, welche die ihr vorhin angewiesene Stelle ausfüllen, dadurch zu begründen, daß der junge Mensch sittlichen Halt und den Boden einer allseitigen Entwickelung so lange in einer engeren und gegebenen Lebensgemeinschaft einzig und allein finden kann und daher finden muß, als er noch nicht zu der Selbstständigkeit und inneren Freiheit gelangt ist — und gelangt sein kann! — um sich als Glied der weiteren socialen und politischen Gemeinschaften, die auf das Recht basirt sind, zu wissen und zu bethätigen, und um sich zugleich besonderen Zweckgemeinschaften mit bewußten Willen anzuschließen. Lassen Sie mich indessen diesen Punkt, bei welchem auch das Verhältniß der Schule zur Familie und zum Familienleben zur Sprache kommen muß, in einem späteren Briefe weiter verfolgen und entwickeln, da mich für heute die Rücksicht auf meine Zeit und auf Ihre Geduld abzubrechen nöthigt.

Zweiter Brief.

An denselben.

Ich habe in meinem vorigen Briefe leider hier und da „politisiren" müssen, weil sich allgemeine pädagogische Fragen ohne den Hinblick auf die „socialen Zustände" gar nicht behandeln lassen. Daß ich aber gegenwärtig nur sehr ungern politische Aeußerungen abgebe, wissen Sie, und daß der Grund dieser Abneigung nicht etwa in der Scheu vor Anschwärzungen und allerhand Unliebsamkeiten zu suchen ist, ergiebt sich einfach daraus, daß ich auch meinen politischen und sonstigen Freunden, wie z. B. Ihnen gegenüber die „Politik" zu umgehen suche. Was die öffentliche Behandlung pädagogischer Fragen anbetrifft, so schadet das unvermeidliche, jeweilige Hervortreten eines bestimmten politischen Standpunktes nur zu häufig der guten Sache, weil es sehr viele und theilweise sehr einflußreiche Leute giebt, die mit ihrem Verdammungsurtheil fertig sind, sobald der „Pädagog" eine ihnen verhaßte politische Ueberzeugung durchblicken läßt. Solche Leute finden vielleicht einen pädagogischen Vorschlag vernünftig und annehmbar, sie fangen an, sich für seine Ausführung zu interessiren und im Stillen abzumessen, was sie in ihrer Stellung und mit ihrem Einfluß dafür thun können; da stößt ihnen plötzlich eine verrätherische politische Anspielung oder Aeußerung auf, sie sehen die „Teufelskralle", und sind entweder sofort mit sich darüber einig, der Sache, um die es sich handelt, eben weil sie von dem oder jenem, der der oder jener Parthei angehört, vertreten wird, kräftigst entgegen zu wirken, oder sie gehen gründlicher

zu Werke, indem sie zunächst mißtrauisch werden, die Sache noch einmal in das Auge fassen und schließlich finden, daß sie sich durch den verführerischen Schein über Werth und Endzweck täuschen ließen. Dann muß die Sache pädagogisch verwerflich sein und es muß sich für diese Verwerflichkeit ein pädagogischer Beweis finden. Und doch sollte das Erziehungswesen in gewissem Sinne ein neutrales Gebiet, ein Gebiet nicht des Kampfes, sondern des Wetteifers sein, der das von anderer Seite Geleistete willig anerkennt und benutzt. Zwar ist es unläugbar, daß jede allgemeine pädagogische Tendenz eine besondere politische und sociale Anschauungsweise zum Hintergrunde hat, daß also pädagogische Strebungen mittelbar politische und sociale Strebungen sind. Aber andrerseits ist das oft gebrauchte Wort: wer die Schule hat, hat die Zukunft, nur unter der gehörigen Einschränkung richtig. Es kann einer politisch-religiösen Parthei gelingen, dem Erziehungswesen eine Zeit lang ihren Stempel aufzudrücken und die Schule nach ihrem Sinne zu gestalten, sie erreicht aber damit nur, daß die geheime Opposition, die Lüge und Verstellung, die Unzufriedenheit, wie sie im Volksleben vorhanden und ausgeprägt sind, in das Leben und Fühlen der Jugend hineintreten. Die Herrschaft einer Parthei über die Schule kann und muß außerordentlich viel schaden, ohne der Parthei selbst Etwas zu nützen. Wer die Jugend für sich gewinnen will, muß sie befriedigen, das heißt den wahrhaft vorhandenen Bedürfnissen derselben gewährend und bildend entgegen kommen. Die Jugend repräsentirt aber die Allgemeinheit und Gleichheit des Bedürfnisses, die Unbefangenheit, Offenheit und Allseitigkeit der Anschauungsweise. Demnach kann sich keine Parthei der Jugend bemächtigen, insofern sie nicht über ihre Partheieinseitigkeit und ihren Partheiegoismus hinausgeht, insofern sie also nicht aufhört, Parthei zu sein und nicht das Interesse der Jugend zu dem ihren macht. Wen du haben willst, dem mußt

du dich hingeben. Die Fähigkeit der Hingabe an die Jugend ist ein Beweis für die relative Berechtigung einer Parthei — und jede Parthei hat vom historischen Standpunkte nur relative Berechtigung — die Unfähigkeit einer solchen Hingabe aber ein Beweis für ihre Zukunftslosigkeit. Demnach erweist sich eine Parthei, die sich der Herrschaft über die Schule bemächtigen will und auch wirklich bemächtigt, grade damit als innerlich ohnmächtig, und wenn diese innerliche Ohnmacht die Herrschaft behaupten könnte, so wäre damit dem ganzen Volke das historische Todesurtheil gesprochen. — Es sollte also kein Ringen um die Herrschaft über die Schule, kein despotisches Ausschließenwollen irgend einer Parthei als solcher vom Gebiete der Erziehung, sondern ein allseitiger Wetteifer stattfinden, die Fruchtbarkeit bestimmter politisch-religiöser Standpunkte für die Erziehung zu erweisen oder sie mit dem wahrhaft humanen Interesse für die Jugend zu vermitteln. Aber diesem „Sollte!" steht entgegen, daß bestimmte Partheien eine äußerliche und somit gewaltsame Herrschaft über das Schulwesen ausüben können, und — doch das ist wieder politisirt. Lassen Sie uns, die wir Lehrer und Erzieher sind und die Freiheit wollen, wenigstens unsrerseits der Freiheit würdig sein und den pädagogischen Partheimaaßregeln der Gegenpartheien keinerlei directe Opposition, keinen nach partheilichen Zwecken berechneten Unterricht, kein Politisiren in der Schule u. s. w. entgegensetzen, sondern hingebend und gewissenhaft das Bedürfniß der Jugend in das Auge fassen und die Bildung derselben zu schöner Menschlichkeit, zu voller Kraft und zu voller Genußfähigkeit unverrückt und unverbittert als Ziel festhalten. Lassen Sie uns wünschen, daß die Eltern ihrerseits immer allgemeiner den Egoismus aufgeben, durch ihre Kinder die eigenen Zwecke verwirklichen, die eigene Lebensansicht fortsetzen zu wollen, indem sie dieselben als einen Stoff betrachten, der sich willkührlich formen

läßt. Die wahrhafte Liebe muß die Befangenheit des Standpunktes und das rückhaltige eigensüchtige Interesse zugleich überwinden. Wer das einzelne Kind und wer die Jugend wahrhaft liebt, darf sie in keiner Weise als Mittel, sondern muß sie als sich selbst angehörig betrachten und behandeln. Als sich selbst angehörige ist die Jugend eine einige — der ständische Unterschied und der Partheiengegensatz haben für sie keine Berechtigung und keinen natürlichen Sinn — deßhalb muß die Erziehung diese an sich vorhandene Einheit in einer Allgemeinbildung, welche der objective Besitz einer bestimmten Culturstufe ist, realisiren. — Zum Thema! —

Wenn die Erziehung, wie ich das vorige Mal aussprach, an sich Erziehung zur Gemeinschaft ist, — der einsame Mensch bedarf eben so wenig eine Erziehung wie er sie erhalten kann (Widerspruch des Rousseau'schen Erziehungsprincipes in sich selbst!), der vereinsamte Mensch steht aber im Widerspruch mit dem Wesen der Menschheit, die sich mittelst der aufeinander folgenden Generationen zusammenhängend entwickelt, und die Nothwendigkeit, den Einzelnen auf eine bestimmte Culturstufe zu erheben, welche im Ganzen erreicht worden ist, damit er überhaupt Mensch sei, die Nothwendigkeit also, ihn für eine bestimmte „Gesellschaft" — das Wort im allgemeinsten Sinne gefaßt — zu erziehen, bedingt und bestimmt überall den Zweck und das Ziel der Erziehung — wenn ferner, wie sich daraus, daß der Mensch ein „geselliges Wesen" ist, von selbst ergibt, die Individualität nur innerhalb der Gemeinschaft entwickelt werden kann, sowie umgekehrt die Freiheit und Innigkeit der Gemeinschaft in demselben Maaße stattfindet, als sie Befriedigung und Entwickelung des Einzelnen ist, so folgt nothwendig, daß erstens die sich ihres Zweckes klar bewußte Erziehung die Befähigung zur Gemeinschaft als ihren ausdrücklichen Zweck setzen muß, und daß zweitens dieser Zweck nur mittelst der Gemeinschaft erreicht werden kann, daß diese demnach ebenso Erziehungsmittel wie

Erziehungszweck ist. — Diejenige Gemeinschaft, aus welcher und in welcher das Kind erwächst, ist die Familie, deren Zusammenhang ein natürlich gegebener, die also in gewissem Sinne eine Naturexistenz ist. Wie das Kind im Schooße der Mutter sich von ihrem Leben nährte und formte, und zwar eben so von ihrem psychischen wie von ihrem physischen Leben, so bedarf es weiterhin den Schooß der Familie, um zu wachsen und zu werden. Die Familie ist der Boden, in welchem die kindliche Existenz wurzelt, aus dem es seine Nahrung saugt, durch den es seine Bestimmtheit erhält. Die Familie erzieht das Kind dadurch, daß sie Familie ist, daß sie mit ihrem Leben das Leben des Kindes umschließt und trägt, daß sie die unbedingteste Gemeinschaft, die Gemeinschaft der ganzen Existenz ist. Die Pflege des Kindes und die Beschäftigung mit demselben, in denen sich die Absicht der Erziehung zeigt, sind durch die unmittelbare Nothwendigkeit und durch das unmittelbare Interesse gebotene Akte, die Bethätigung der natürlichen Liebe, Sorge und Lust. Mit den Eltern erziehen auch die Geschwister das Kind einfach dadurch, daß sie mit ihm leben, sich mit ihm beschäftigen, mit ihm spielen u. s. w. Kurz, das Kind entwickelt sich gewissermaaßen von selbst, weil und insofern es einer gegebenen, natürlich-sittlichen Gemeinschaft angehört, und für diese erste Entwickelung ist die Beschränktheit der gemeinsamen Existenz eine durchaus nothwendige, da sich in dem Kinde zunächst ein fester Kern von Anschauungen, Neigungen und Gewöhnungen festsetzen muß, welcher seine entwickelungsfähige Individualität ausmacht. Diese Beschränktheit wird allmählig und in dem Maaße zur Schranke der Entwickelung, als das Kind das Bedürfniß nach neuen und ungewöhnlichen Gegenständen, nach mannichfacheren Beziehungen und nach steter Beschäftigung zu empfinden beginnt. Zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ist die Vereinigung mehrerer Familien zu gemeinsamer Beschäftigung ihrer Kinder, wie sie in den Kindergärten stattfindet, nothwendig;

und würde es auch dann sein, wenn die einzelnen Familien ihren Begriff erfüllten, was durchschnittlich nicht der Fall ist und bei der gegenwärtigen Gestaltung der industriellen Verhältnisse immer weniger der Fall sein wird. Wie ich die Bedeutung und die Aufgabe der Kindergärten erfasse und bestimme, muß ich Ihnen gelegentlich auseinander setzen, hier aber mich auf die Bemerkung beschränken, daß der Kindergarten eine wirkliche Verbindung der Familien, also einen erweiterten Familienkreis darzustellen hat. Die Volksschule, die erste eigentliche Schule, da der Kindergarten diese Bezeichnung noch nicht zuläßt, löst sich von der unmittelbaren Beziehung der Familien aufeinander, welche durch den Kindergarten vermittelt wird, ab; sie steht nicht zu den einzelnen Familien, sondern zur Gemeinde, also zu einer rechtlich oder politisch organisirten Gemeinschaft in geregeltem Verhältniß und erscheint eben dadurch als öffentliche Anstalt. Somit gehören die Zöglinge einerseits der Schule, andrerseits dem Hause an, welche beiden, da sie nicht in unmittelbarer Beziehung stehen, zwei gesonderte oder auch gegensätzliche Existenzen darstellen, aber den Gegensatz des Zusammen lebens und der collectiven Lernthätigkeit nicht darstellen dürfen. Die Schule soll vielmehr wie die Familie eine Lebensgemeinschaft sein, obgleich natürlich eine andere als diese, da sie den Charakter der Zweckgemeinschaft hat, während die Familie sich selber Zweck ist und unmittelbar durch ihr Bestehn erziehend wirkt. Wenn die Volksschule sich bisher auf den theoretischen Unterricht beschränkte, so lag grade darin der Grund, weßhalb der Unterricht als solcher, die Resultate, die man bei der fortschreitenden „Verbesserung der Methode" erwarten zu können schien, nicht erzielte, weßhalb das beigebrachte Wissen und Können sich als unfruchtbar auswieß und die erziehende Thätigkeit, die als reprimirende, als ermahnende und strafende neben dem Unterricht herlief, eine scheinbare und belanglose blieb. Unsere Volksschule gewährt keine einheitliche Bildung,

sie erzieht nicht, sie bringt Kenntnisse und Fertigkeiten bei, die sich größtentheils wieder verlieren, ohne den jungen Menschen zu Etwas zu machen! Das sind Klagen, die seit geraumer Zeit und nicht unter dem Publikum, das sich größtentheils nur theilnahmlos verhält, sondern unter den Lehrern allgemein geworden sind. Im Zusammenhange mit diesen Klagen hat man sich angestrengt, den Unterricht zu concentriren, das heißt allseitig und einheitlich zugleich zu gestalten, der einseitigen Verstandesbildung die Gemüthsbildung entgegen zu setzen, auf die erziehende Thätigkeit der Schule ein größeres Gewicht zu legen, den abstracten Charakter des Unterrichts durch Anschaulichkeit und durch den beständigen Hinweis auf die praktische Anwendung zu überwinden. Alle diese Anstrengungen sind löblich aber durchaus vergeblich. Der Unterricht bleibt ein abstracter ohne die unmittelbare Verbindung mit der praktischen Arbeit, in welcher allein die einheitliche Bethätigung des Menschen, mit welcher die Erziehung jedenfalls beginnen muß, statt hat, und die positive sittliche Bildung wird einzig und allein durch die Gemeinsamkeit der Arbeit und des Genusses erwirkt, welche beide selbstverständlich in der Schule bildend sein müssen. Die Gemeinsamkeit der bildenden Arbeit und des bildenden Genusses begründet eine Lebensgemeinschaft, welche sich von der in der Familie gegebenen dadurch unterscheidet, daß sie durch den allgemeinen Bildungszweck bedingt ist, daß sie weitere und freiere Beziehungen gewährt, als die Familie, in welcher das Verhältniß der einzelnen Glieder ein natürlich bestimmtes, enges und abgeschlossenes ist, und daß sie eine geregelte Thätigkeit, und zwar nicht nur in der Lernarbeit, sondern auch im Genuß in Anspruch nimmt, während das Haus nur gelegentliche Arbeit verlangt und nur gelegentlichen Genuß, immer aber und regelmäßig Erholung bietet, welches letztere Wort ich in seinem weitesten Begriff fasse. Im Hause und in der Familie kommt der Zögling der Schule zu sich

selbst — denn die Familie ist das erweiterte Selbst des Einzelnen — und zu der Sammlung, in welcher sich das individuelle Wesen setzt und formt, das plastische Princip im Körperlichen und Seelischen seine unmerkliche Arbeit vollbringt, die dauernde Neigung sich ruhig bethätigt und das Gemüth seine Grundstimmung, das heißt sich selbst gewinnt. Diese Bedeutung können aber Haus und Familie nur dann haben, wenn die Bethätigung, welche die Schule verlangt und übt, eine allseitige, und wenn ihre Gemeinschaft kein äußerliches Beisammensein, sondern in der That eine mannichfache, lebendige und persönliche Beziehung der Lehrer zu den Schülern und der Schüler untereinander ist. Die erziehende Wirksamkeit der Schule und des Hauses bedingen und ergänzen sich gegenseitig, oder sollen es vielmehr, da sie gegenwärtig nicht nur nicht zusammenwirken, sondern ihre Wirksamkeit geradezu durch einander aufheben. Ich will, da ich dieses Thema nur berühren kann, beispielsweise andeuten, daß viele Eltern der arbeitenden Classen die Zeit, welche ihre Kinder in der Schule zubringen müssen, als eine diesen und ihnen selbst geraubte ansehen, weil sie die gelegentliche Unterstützung der Kinder bei der Arbeit in Anspruch nehmen und den Nutzen des „Lernens" eben für die Arbeit und zwar mit Recht nicht begreifen, was nicht nur die üble Folge hat, daß sie ihre Verstimmung äußern und den Kindern mittheilen, sondern auch die, daß sie die letzteren außer der Schulzeit in einer ungemessenen Weise beschäftigen. Das muß sich von selbst ändern, und zwar zum Vortheil und zur Befriedigung der Eltern wie der Kinder, wenn die letzteren in der Schule arbeiten lernen, und sich dadurch befähigen, die Eltern zwanglos zu unterstützen, außerdem aber aus der Schularbeit einen kleinen Gewinn ziehen. — Ich will übrigens diese Gelegenheit benutzen, um Sie auf das Buch von Friedrich: die Erziehung zur Arbeit, wenn Sie es noch nicht gelesen haben sollten, aufmerksam zu machen.

Es behandelt den eben andeutend besprochenen Gegenstand ausführlich und enthält treffliche Gedanken und Vorschläge. Sie werden, wenn Sie es gelesen haben oder noch lesen, sehr leicht die Grenze finden, bis zu welcher ich mit dem Verfasser übereinstimmen kann. Ich urgire ihm gegenüber, daß die Arbeit in der Volksschule eine bildende sein und bleiben muß.

Indem ich zu den Mittelschulen übergehe, knüpfe ich an die letzte Aeußerung meines vorigen Briefes an, daß der junge Mensch so lange in gegebenen Lebensgemeinschaften den Boden und Anhalt seiner individuellen Entwickelung haben muß, als er noch nicht zur selbstständigen Persönlichkeit geworden und weder zur Theilnahme an dem gesellschaftlichen Leben im Großen und Ganzen, noch zu der an freien Zweckgemeinschaften befähigt ist. Es bedarf demnach keiner besonderen Bemerkung, daß der gereifte und zum Jüngling sich entwickelnde Knabe, mit dem es die Mittelschule zu thun hat, in einer erziehenden, das heißt einer Lebensgemeinschaft, nach wie vor verharren muß. Es fragt sich nur, ob das Wesen der Mittelschule und das Alter ihrer Zöglinge dasselbe Verhältniß von Haus und Schule zulassen, wie es sich bezüglich der Volksschule darstellte, das heißt ob auch jetzt die Zöglinge einerseits der Schule, andererseits dem Hause und demnach einer doppelten Lebensgemeinschaft angehören können. Diese Frage muß schon deßhalb verneint werden, weil einerseits jede höhere Entwickelungsstufe nothwendig veränderte Verhältnisse bedingt, weil Haus und Schule für den werdenden Jüngling etwas Anderes sind und sein müssen, als sie für den Knaben waren, und weil andererseits der Eintritt in die Mittelschule in vielen, wo nicht in den meisten Fällen das Ausscheiden aus dem elterlichen Hause erfordert, da die Mittelschule selbstverständlich nur in größeren Städten als örtliche bestehen kann. Was den ersten Punkt anbetrifft, so nimmt der Unterricht in der Mittelschule einen entschieden theoretischen, also, der Volksschule, wo der Unterricht

mit praktischer Arbeit in unmittelbarer und organischer Verbindung stand, gegenüber, einseitigen Charakter an; die Mittelschule erfüllt demnach den Begriff der Lebensgemeinschaft, insofern sie als Unterrichtsanstalt gefaßt wird, nicht in derselben Weise wie die Volksschule, in welcher außer der Arbeit auch der Genuß, das Spiel, gemeinsam war und zweckgemäß geregelt wurde, was die Mittelschule — wieder als theoretische Unterrichtsanstalt — ebenfalls aufgeben muß. Deßhalb müßten, vorausgesetzt, daß der Schüler im Hause und in der Familie bleibt, diese mehr bieten und leisten, als es früher nothwendig war: sie werden dem Knaben, der eine vielseitige und freie Bethätigung sucht und haben muß, als ruhige und abgeschlossene Lebenskreise nicht mehr genügen, während er doch einer Gemeinschaft des Lebens und nicht bloß des Strebens, wie sie die Schule geworden ist, bedarf. Hieraus würde sich an die Familien, welche die Mittelschule in ihrem Wohnorte haben, die Forderung ergeben, sich selbst zu erweitern und für eine ausgedehnte und regelmäßige Geselligkeit, in der ihre Söhne das, was früher die Volksschule gewährte, in anderer, weniger förmlicher Weise wiederfinden, Sorge zu tragen, eine Aufgabe, die sich nur durch die Vereinigung eines Kreises von Familien zu eben diesem Zwecke lösen ließe, in ähnlicher Art, wie auch der Zweck des Kindergartens eine solche Vereinigung bedingte. Daraus aber, daß eine solche Vereinigung selbst in größeren Städten ihre Schwierigkeiten hat, und noch unbedingter aus dem Umstande, daß die Zöglinge der Mittelschule zum großen Theile den Wohnort ihrer Eltern verlassen müssen, ergibt sich die Nothwendigkeit von Instituten, welche als Unterrichtsanstalten Mittelschulen sind, zugleich aber eine wirkliche Lebensgemeinschaft bieten und darstellen, die sich als eine den erweiterten Bedürfnissen des jungen Menschen, dem Zwecke einer regelmäßigen Geselligkeit, wie ich ihn vorhin aussprach, gemäß erweiterte Familie betrachten läßt. —

Wenn man gegenwärtig über den Mangel an geistiger Energie, über sittliche Zerfahrenheit, Dünkel und Genußsucht bei der Jugend der gebildeten Stände, vielfältig und mit Recht klagt, so sollte man doch auch bedenken, daß diese traurigen Resultate nothwendig sind, wenn der werdende Jüngling dem Familienleben frühzeitig entrissen, an fremden Orten und bei fremden Leuten eingemiethet und sich selbst überlassen wird, ohne von einer Lebensgemeinschaft gehalten zu werden und für seinen Genußtrieb eine regelmäßige Befriedigung zu finden. Die Schule, die ihn nur einseitig in Anspruch nimmt, muß ihm, von allem Anderen abgesehen, schon deßhalb zur Zwangsanstalt werden, weil sie ihn nach den Unterrichtsstunden ganz und gar sich selbst überläßt, und die bloße gewissermaßen polizeiliche, auf gewisse Verbote hinauslaufende Aufsicht, die von ihr oder von anderer Seite geübt wird, kann keinen anderen Erfolg haben, als das Bestreben der Zöglinge sich ihr zu entziehen und geheime Befriedigung zu suchen, wodurch der Genußtrieb wie der Selbstständigkeitssinn frühzeitig verfälscht und verdorben werden. Dasselbe geschieht freilich auch in „Instituten", wenn sie dem Uebel der Vereinzelung nur äußerlich abhelfen wollen und können, insofern also, um bei dem einmal gebrauchten Ausdrucke zu bleiben, der polizeiliche Gesichtspunkt der vorherrschende ist, und die Erziehung einen wesentlich reprimirenden Charakter behält, d. h. insofern sie nicht rechte und ächte Lebensgemeinschaften sind. Wenn ich behaupte, daß die wahrhafte Selbstständigkeit nur in der freudigen Lebensgemeinschaft entwickelt wird, so fordre ich damit erstens statt der Schulen, welche von den Schülern „besucht" werden, Institute der oben bezeichneten Art, das heißt zweitens Institute, welche die Selbstständigkeit in der That nicht unterdrücken, sondern entwickeln wollen, welche nicht „Kloster"-, sondern Lebensschulen sind und die Jugend m vollsten Sinne des Worts Jugend sein lassen.

Die in Ihrem Briefe zuerst gestellte Frage, in welchem Verhältniß mein Institut zu dem Organismus der öffentlichen Schule stehe oder welche Stelle es im Erziehungswesen überhaupt ausfüllen solle, habe ich mir bis zuletzt vorbehalten, sie ist aber, wie Sie leicht sehen, dem Wesen nach schon beantwortet, das heißt, ich brauche nur auf die Charakteristik der Institute, welche „Mittelschulen" sind, zurück zu weisen und zu sagen, daß das meine ein solches sein soll. Als Unterrichtsanstalt bereitet es für das Gymnasium und die Realschule, d. h. zum Eintritt in die obern Classen derselben, etwa Obertertia oder Untersecunda vor, zugleich aber für die früher bezeichneten praktischen Berufsarten, welche eine allgemeine Bildung als solche oder im Interesse der „höheren Geselligkeit" fordern. Der Erziehungszweck, dem nach der einen Seite der rechte Unterricht als solcher dient, soll durch die Darstellung einer freudigen und innigen Lebensgemeinschaft in Arbeit und Erholung, in Ruhe und Genuß, durch die Darstellung einer erweiterten Familie erfüllt werden. Da ich aber die Volksschule, wie sie sein soll, nicht zur Unterlage und Voraussetzung habe, so muß ich theilweise das in der Volksschule oder bei dem Privatunterricht Versäumte nachholen, theilweise nehme ich Knaben, die im Alter der Volksschule stehen, für die also mein Institut die Volksschule vertritt, auf, so daß dasselbe für Zöglinge von 9—16 Jahren berechnet ist.

Ihrer Antwort — denn wer fragt, muß auch die Antwort beantworten wollen und können — sehe ich mit Verlangen entgegen.

Dritter Brief.

An denselben.

Sie machen mich darauf aufmerksam, daß ich auf eine Aeußerung meines ersten Briefs, die als ein unverlangtes Zugeständniß an Sie ausgesprochen wurde, gegen mein Versprechen nicht zurück gekommen sei — auf die Aeußerung, daß bei dem Bedürfniß des Publikums nach Privatinstituten die Bildungstendenz häufig eine falsche Richtung habe oder von einer solchen gar nicht die Rede sein könne. Sie verlangen jetzt, daß ich darauf näher eingehe, nicht um ein Ihnen unverlangt gemachtes Zugeständniß zu Ihrer eigenen Befriedigung auszubeuten, sondern weil Sie es für nöthig halten, daß gegen die Privatinstitutensucht, insoweit sie eine unberechtigte ist, angekämpft, dieselbe also zunächst gehörig bezeichnet und gezeichnet werde. Sie meinen, daß dies unsere beiderseitige Aufgabe sein müsse, daß es eben so wohl im Interesse guter Privatinstitute, wie der öffentlichen Schule liege, dem Institutenunwesen zu steuern, und daß Sie sich gelegentlich auf das, was ich in dieser Beziehung trotz meiner Eigenschaft als Institutinhaber und Privaterzieher auszusprechen mich gedrungen fühle, berufen würden. Ganz abgesehen von dieser Motivirung Ihres Wunsches, gegen welche ich Nichts einzuwenden habe, werde ich ihm genügen, weil man das, was man versprochen hat, halten muß. Sie werden aber der Frage, von welcher ich ausgehen will, etwas „Nothgedrungenes" oder ein widerwilliges Eingehen auf die Sache nicht anmerken, wenn ich sie so stelle: warum oder aus welchen Motiven entziehen viele Eltern ihre Kinder unnöthi-

ger Weise den öffentlichen Schulen und insbesondere der Volksschule, um sie Instituten zu übergeben? — In dieser Fassung der Grundfrage liegt implicite ausgesprochen, daß es Unrecht ist, wenn Eltern ohne bestimmte Nöthigung, das heißt aus Gründen, welche nicht im wohlverstandenen Interesse der Kinder und ihrer Bildung liegen, dieselben der öffentlichen Schule vorenthalten. Dieses Unrecht ist dasselbe, welches in jeder Absonderung von dem öffentlichen Leben, in jeder Besonderung des Interesses gegenüber dem Allgemeinen liegt, es tritt aber noch schärfer hervor, wenn man anerkennt, daß einerseits die Volksschule ihren Begriff nur dadurch erfüllt, daß sie die gesammte Volksjugend in sich aufnimmt oder das Volk in seiner Einheit darstellt, und daß andererseits in der Vereinigung von Kindern, welche verschiedenen Volksklassen und Lebenskreisen angehören, an sich eine bildende Kraft für alle Einzelnen enthalten ist. Ich meine, um den letzten Gedanken noch bestimmter und der gewöhnlichen Ausdrucksweise gemäßer auszudrücken — daß nicht etwa blos die Kinder der unteren Volksschichten durch den Umgang mit Kindern gebildeter Eltern, sondern daß auch umgekehrt diese durch den Umgang mit jenen profitiren. Doch ich greife der Beantwortung meiner Frage, indem ich mich über ihre Fassung auslasse, vor. Ich gehe demnach zur Form der Antwort über.

Viele Eltern entziehen ihre Kinder den öffentlichen Schulen aus keinem anderen Grunde, als weil ihnen diese nicht „vornehm" genug sind, oder weil sie für ihre Kinder dieselbe Exclusivität zur Geltung bringen wollen, in welcher sich bestimmte Kreise der Gesellschaft zu erhalten suchen. Dabei haben sie zwar die Vorstellung, daß ihre Kinder etwas Anderes — wenn auch nicht grade mehr — lernen sollen, als die Kinder „gewöhnlicher" Leute, aber diese Vorstellung ist eine gänzlich vage und inhaltslose; desto bestimmter aber ist die Absicht, die freilich nicht immer ausgesprochen, manchmal nicht einmal deutlich gewußt

wird, sondern instinctiv wirkt, daß ihre Abkömmlinge mit dem Kinderpöbel in keine Berührung kommen und sich von Jugend auf als eine aparte species hominum fühlen lernen sollen. Daß dabei irgend ein Bildungsbedürfniß — welches die Eltern für ihre Kinder haben sollen — gar nicht ins Spiel kommt, versteht sich von selbst. Solche Eltern sind zufrieden, wenn sie ihre Sprossen eben abgesondert wissen, und diese Zufriedenheit steigert sich zu einem wohlgefälligen Bewußtsein, wenn sie die vornehmen und vornehmeren Namen der Institutsgenossen ihrer Kinder anführen können. Hier und da tritt freilich diese Absonderungssucht in einer weniger eiteln Gestalt auf. Man hört die Eltern geltend machen, daß ihre Kinder durch die Berührung mit Kindern gewöhnlichen Standes verdorben werden, oder wenigstens rohe Gewöhnungen annehmen könnten, die sich späterhin nur mit Mühe wieder ausrotten ließen. Man muß auf diesen Grund, weil es eben ein Grund ist, eingehen, kann ihn aber, was die „Verderbniß" anbetrifft, einfach mit der Frage zurückweisen, ob im Allgemeinen die höheren, oder die mittleren, oder die unteren Stände sittenloser sind. Ist die Sorge um die Sittlichkeit der Kinder ernst gemeint und gibt man sich über die eben gestellte Frage ernste Rechenschaft, so muß man eingestehen, daß die versteckte und deßhalb sich in das Innere einfressende, die Zeugungsstätte des Willens vergiftende Unsittlichkeit bei den höheren Ständen häufiger ist als bei den arbeitenden, daß sie sich aber auch schon bei den Kindern dieser Stände als Vergnügungssucht, Lügenhaftigkeit und Verdorbenheit der Phantasie stärker ausgeprägt findet, als bei den Kindern des Volks. Und eben, weil sie diese Form hat, ist die bloße Beaufsichtigung, in der man den Vortheil der Institute sehen könnte, kein sicheres Mittel dagegen. Was die rohen Angewöhnungen angeht, so wäre es einestheils sehr sonderbar, wenn die „vornehmen" Kinder von den „geringen" nur das Schlechte und nicht zugleich das annähmen, worin die letz-

teren den ersteren immer voraus sind, den Sinn für das Praktische, den offenen und schnellen Blick, wenn also nicht eine Art von Ausgleichung statt hätte, anderntheils haben die vornehmen Kinder ihre Flegeljahre wie die gewöhnlichen, und eine gewisse Neigung zu derben Formen und rohen Kraftäußerungen wird am besten überwunden, wenn sie in der Jugend heraustritt und durch eine ästhetische Bildung von innen gehoben wird. Wie häufig sehen wir, daß die bezeichnete Neigung bei den „wohlerzogensten" Knaben, was man eben so nennt, in späteren Jahren und wenn sie „frei" werden, plötzlich hervorbricht. —

Ich komme hiermit zu einer zweiten Gattung von Eltern, die sich mit dem Gedanken, ihre Kinder den öffentlichen Schulen anzuvertrauen, nicht vertragen können. Es sind diejenigen, die zwar einen Begriff von der unterschiedenen Bildung haben, die ihre Kinder erhalten sollen, diese aber eben in äußerliche Manieren und in bestimmte Fertigkeiten setzen, die das „höhere Gesellschaftsleben" in Anspruch nimmt. Solchen Eltern kommt es nicht darauf an, daß ihre Kinder mehr lernen, als in den öffentlichen Schulen gefordert wird, ihnen sind vielmehr die Forderungen dieser Schulen — ich habe natürlich hier die höheren Anstalten im Auge — für ihre Kinder unbequem; sie finden, daß sie das Meiste, was da gelehrt wird, im Grunde gar nicht brauchen, sie wollen ihnen daher unnütze Anstrengungen ersparen, und indem sie die Form wahren — denn gewisse Institute geben sich den Anschein, als wenn sie wirklich lehrten, was sie nicht lehren, und stellen Zeugnisse aus, wie sie vom Staat u. s. w. beansprucht werden — die „standesgemäße" Bildung, welche die öffentlichen Schulen vernachlässigen, den künftigen Figuren der gewählten Gesellschaft beigebracht wissen. Leider verdient die standesgemäße Bildung den Namen der Bildung keineswegs, es liegt also auch hier der Absonderungssucht kein wirkliches Bildungsbedürfniß zu Grunde. —

Eine dritte Art von Eltern, welche von den öffentlichen Schulen absehen zu müssen glauben, sind diejenigen, welche ihre Kinder so schnell als möglich für einen bestimmten Beruf dressirt wissen wollen. Die öffentliche Schule kann sich natürlich solchen Ansprüchen nicht fügen, sie würde, wenn sie es wollte, sofort auseinandergehen, das heißt sie ist zum Glück schon äußerlich genöthigt, diejenige allgemeine Bildung zu geben, welche die einzige Garantie für die Entwickelung der Individualität, wie für eine gründliche — weil nicht bornirte — Fachbildung ist. Endlich giebt es noch Eltern, denen die öffentliche Schule, abgesehen von dem praktischen Fertigwerden, zu langsam vorwärts bringt, welche glauben, daß ihre Kinder durch die „Masse" unnütz aufgehalten werden und daß der Unterricht um so mehr fördert, je geringer die Zahl der Schüler ist. Wir — das heißt ich und hoffentlich Sie — setzen dieser Meinung die andere entgegen, daß jede Treibhauspflanze des Kernes und Saftes, der Gesundheit und Frische entbehrt, daß die Entwickelungsstufen des Geistes, wie sie wesentlich auch durch das Alter bedingt sind, eingehalten werden müssen, wenn der Unterricht nicht nur scheinbare Resultate erzielen soll, daß die Masse, wenn sie nur wirklich am Unterricht lebendig Theil nimmt, nicht aufhält, sondern fördert, weil dieselbe Sache, mannichfaltig aufgefaßt und wiedergegeben, eine genügendere Darstellung erhält, als wenn sie nur von Wenigen begriffen zu werden braucht, daß daher der Privatunterricht keineswegs der unbedingt vortheilhaftere ist, daß er vielmehr nur im Nothfall eintreten sollte, weil sein rascher Fortschritt nur auf seiner Einseitigkeit beruht.

Ich habe hiermit, wie ich denke, Ihrem Wunsche wesentlich entsprochen, wenn ich mich auch möglichst kurz gehalten habe. Ich will also nur noch bemerken, daß es eine Menge Privatinstitute gibt, welche den bezeichneten „Bedürfnissen" der Eltern fügsam und speculirend entgegen kommen und

darauf ihre Existenz gründen. Es gibt rein absondernde Institute und unter ihnen solche, welche die Wahrung der Sittlichkeit zum Vorwand nehmen, es gibt „vornehme" Anstalten, welche eine standesgemäße Bildung geben, und den anderweitigen Ansprüchen nur äußerlich und heuchlerisch genügen, es gibt Dressurschulen für bestimmte Berufsarten und endlich Institute, welche auf den Ehrgeiz der Eltern speculiren, welche deßhalb den Ehrgeiz der Schüler zu einem Hauptagens für ihren Fortschritt machen, dennoch aber meistens nur einige wenige Zöglinge produciren, mit denen sie gleißen und locken, während die übrigen abgehen und verschwinden. Freilich wird auch in den öffentlichen Schulen der kleinliche Ehrgeiz, wie er durch Prämien, durch Versetzungen, sogar Versetzungen in den einzelnen Stunden gereizt und befriedigt wird, zur hauptsächlichen Triebfeder der Aufmerksamkeit und des Fleißes gemacht, eine Verirrung, die nicht genug zu beklagen ist, und die nicht entschieden genug bekämpft werden kann. —

Der Ehrgeiz ist, wie es schon in der Bezeichnung ausgedrückt ist, immer ein Fehler, ein unsittliches Motiv. Das Ehrgefühl, der Sinn für die Anerkennung der Anderen sind natürliche Triebe oder natürliche Formen des Selbstgefühls; sie müssen als solche in Anspruch genommen und entwickelt werden. Zu dieser Entwicklung aber gehört wesentlich, oder ihr Ziel wird nach der negativen Seite hin vollkommen dadurch bezeichnet, daß der junge Mensch mit der Anerkennung des Lehrers und der Mitschüler, eben weil er sie tief empfindet, durchaus zufrieden gestellt wird und nicht nach äußeren Auszeichnungen, nach Belohnungen und Dokumenten für das verlangt, was ihm innere Befriedigung sein soll. Was die Versetzungen insbesondere betrifft, so müssen dabei äußerliche Maasstäbe für die verschiedenen Leistungen angewandt werden — schon die abstracte Trennung der Leistungen ist eine äußerliche Beurtheilung derselben! — sie schließen daher nothwendig

Ungerechtigkeiten ein, welche die Kinder empfinden. Diese Empfindung aber wird allmählig als Gerechtigkeitsgefühl abgestumpft, und sie betrachten das Versetztwerden als ein Spiel des Zufalls, bei dem sie „das Glück corrigiren", das heißt ihm durch Intrigue, durch Lügen und Scheinen zu Hülfe kommen, während Neid und Schadenfreude in beständiger Spannung und Thätigkeit erhalten werden. Diese Eigenschaften — ein kleinliches und ränkesüchtiges, minutiös-ehrgeiziges Wesen, das die Schule ausgebildet hat — nehmen sie wie ich häufig beobachtet habe, in das Familien- und das gesellige Leben hinüber, das damit fortschreitend verhäßlicht wird.

Gegen Mißverständnisse habe ich meine jetzige Ausführung wohl nicht zu verwahren. Insoweit die Schule im Allgemeinen oder im Besonderen, durchschnittlich oder lokal, ihrem Begriffe nicht entspricht und das nicht leistet, was sie leisten muß, insoweit insbesondere auch die Volksschule die beste Elementarschule oder die beste Vorbereitungsschule für höhere Anstalten, was sie sein kann und soll, nicht ist, insoweit sind auch die Eltern berechtigt, für ihre Kinder anderweitig zu sorgen. Nur sollen sie erst nach sorgfältiger Prüfung und ohne die Vorurtheile, die wir berührt haben, insbesondere auch ohne den Wahn, daß die Kinder in der Volksschule zurückblieben, weil dieselbe bestimmte Lehrobjecte nicht in ihrem Lehrplan hat und haben darf, sich dazu entschließen, ihre Kinder die Vortheile der öffentlichen Erziehung entbehren zu lassen. Daß auch das besteingerichtete öffentliche Schulwesen Lücken läßt, welche durch Privatinstitute ausgefüllt werden müssen, ist früher auseinander gesetzt. — Ich schließe mit dem Wunsche: daß die mir von Ihnen versprochene persönliche Zusammenkunft bald stattfinden könne.

Vierter Brief.

An eine Mutter.

Verehrte Frau! — Sie bezeichnen es als eine für ein Mutterherz stets traurige Nothwendigkeit, sich von dem Kinde trennen zu müssen, und wollen, ehe Sie sich entschließen, Ihren Knaben aus dem Hause zu lassen, die Beruhigung erhalten, daß er die elterliche Liebe, die mütterliche Sorge und Pflege nicht allzusehr vermissen wird, und daß seine Bedürfnisse in einer Weise befriedigt werden, wie es zu seinem Wohlsein und seinem Gedeihen erforderlich ist. Dabei verwahren Sie sich dagegen, daß eine Verzärtelung des Knaben, eine Verwöhnung desselben an überflüssige Genüsse u. s. w. in Ihrem Sinne liege. Sie wollen, wie Sie sagen, daß er etwas Tüchtiges lernt und daß dabei sein Körper sich kräftig entwickelt, also auch die Fähigkeit zu Anstrengungen und Entbehrungen erhält. — Indem ich Ihnen im Voraus versichere, Ihnen die Beruhigung, die Sie wünschen, geben zu können, muß ich mich meinerseits gegen den leisesten Verdacht einer „Accomodation", sei es in meinen Mittheilungen oder in meiner Handlungsweise, und zwar um so entschiedener verwahren, als ich es verschmähe, meine Zustimmung zu Ihren Ansprüchen mit jenen zarten Einschränkungen zu verbrämen, welche so häufig die Bestimmung haben, dem Verdacht einer Accomodation entgegenzukommen. Ich bin in der Lage, Ihren Ansprüchen, wie ich sie verstehe, volle und unbeschränkte Berechtigung zugestehen zu können, und ich habe daher weiter Nichts zu thun, als dasselbe, was Sie fordern, in meiner Weise, also von

dem Standpunkte des Erziehers, auszusprechen und zu entwickeln. Daraus wird sich ergeben, ob ich Sie recht verstanden habe; dafür aber, daß es meine Grundsätze sind, die ich ausspreche, und daß ich nach meinen Grundsätzen gewissenhaft verfahre, verlange ich unbedingten Glauben, weil ich zu einem Zweifel daran, so viel mir bewußt ist, noch nie Anlaß gegeben habe. Bei dem Thatsächlichen, das ich berühren muß, kommt natürlich meine subjective Anschauungsweise, aber in keinerlei Weise das Bedürfniß, „ins Schöne zu malen", ins Spiel, und ich muß es Ihnen überlassen, in wie weit Sie der ersteren vertrauen wollen.

Ein Institut, wie das meine, muß eine erweiterte Familie sein. Die Zöglinge, welche ihm angehören, müssen also den liebevollen, väterlichen Ernst, die mütterliche Sorge und Pflege finden, welche sie in dem Alter, in welchem sie stehen, noch nicht entbehren können. Auch die Mitzöglinge müssen dem Einzelnen mehr als Mitschüler, sie müssen ihm, in einem Verhältniß, das sich dem geschwisterlichen annähert, Lebens- und Spielgenossen sein. Um ein durchaus gemüthliches Verhältniß der Zöglinge zu einander und zu den Lehrern und Pflegern der Anstalt zu begründen und zu erhalten, ist vor allen Dingen nothwendig, daß die Zöglinge in keiner Art Mangel leiden, und daß sie daran gewöhnt werden, sich offen über das, was ihnen fehlt oder unangenehm ist, auszusprechen. Die heimliche Unzufriedenheit ist die zerstörendste Krankheit jedes Gemeinwesens. Ich gehe auf jede Klage, welche die Knaben vorbringen, sorgfältig ein, und verschmähe es nicht und halte es noch weniger für respectschädlich, durch sie auf Uebelstände aufmerksam gemacht zu werden und denselben, wenn es möglich ist, sogleich abzuhelfen. Bei den wöchentlichen Conferenzen, die zunächst dazu dienen, daß sich die Lehrer gegen einander und zu den Knaben über deren Fortschritte, Fleiß und Betragen, über die Abschnitte, zu denen der Unterricht der verschiedenen Disci-

plinen gelangt ist, über die gelieferten Arbeiten u. s. w. aussprechen, werden die Zöglinge jedesmal gefragt, ob sie sich durch irgend Etwas gedrückt nnd behindert fühlen, ob sie über die Hausgenossen oder über einander zu klagen haben u. s. w. Dieses förmliche Befragen, welches im elterlichen Hause allerdings nicht nothwendig und zweckdienlich ist, wird durch den Charakter der Anstalt bedingt. Nach meiner Erfahrung sprechen die Knaben sich ohne Rückhalt aus, sobald sie bemerken, daß auf ihre Klagen mit Ernst und Liebe — ohne Empfindlichkeit! — eingegangen wird, und andererseits habe ich nie gefunden, daß ihre Offenheit zu Unbescheidenheit und ungebührlichen Ansprüchen ausschlüge. Die Unbescheidenheit ist überhaupt bei den Knaben entweder die Reaction gegen irgend einen Druck, den sie empfinden, oder die Nachahmung des absprechenden Tones der Erwachsenen. — Bei Tische dürfen die Knaben Speisen fordern, so lange sie Appetit haben, und zwar eben so aus dem Grunde, um keine geheime Unzufriedenheit bei ihnen aufkommen und sie sich „zu Hause" fühlen zu lassen, als aus Rücksicht auf ihr körperliches Gedeihen, welches, sobald und so lange der Körper gesund und der Geschmack nicht verdorben ist, volle Befriedigung verlangt. — Ein ferneres Erforderniß zu der gemüthlichen Unbefangenheit und Innigkeit des ganzen Verhältnisses ist die gemeinsame Erholung überhaupt, gemeinsame regelmäßige Genüsse und kleine gelegentliche Feste. Die Spaziergänge werden von Lehrern und Schülern gemeinsam gemacht, an den täglichen Spielen nehmen die ersteren zuweilen, lehrend und anordnend, Theil. Auf den letzten Punkt lege ich deßhalb Gewicht, weil ich das Spiel für ein wesentliches Bildungsmittel ansehe. Von Zeit zu Zeit wird an schönen Tagen ein weiterer Ausflug in die Gegend, nach bestimmten schönen Punkten unternommen, an denen es hier nicht fehlt, und zwar, wenn irgend möglich, von der ganzen Hausgenossenschaft. Außer den Gelegenheitsfesten, wie sie das

Schulleben u. s. w. bietet, werden die Geburtstage aller einzelnen Zöglinge, im Sommer durch Ausflüge, im Winter durch Stubenspiele (zu denen auch kleine, dramatische, häufig von den Zöglingen selbst erfundene und improvisirte, immer bezügliche Aufführungen gehören), sowie selbstverständlich durch die kleinen Auszeichnungen gefeiert, welche für solche Tage gewöhnlich sind.

Der Vorsteher einer Anstalt wie die meinige muß nothwendig verheirathet sein, und zwar mit einer Frau, welche Muttergefühle kennt, welche auch mit älteren Kindern umzugehen weiß, für die Leitung eines ausgedehnten Hauswesens den nothwendigen Ueberblick besitzt und auf Erziehungszwecke eingehen, sie in ihrer Weise unterstützen und fördern kann. Wenn ich meiner Gattin diese erforderlichen Eigenschaften in einem ungewöhnlichen Maaße zuspreche, so lasse ich nicht nur mein Gefühl reden, welches als ein parteiisches gelten könnte, sondern darf mich auf das allgemeine Urtheil berufen. — Die Frau einer Anstalt hat es natürlich vorzugsweise mit der Pflege der Zöglinge, aber nicht nur mit der Gesundheits- sondern auch mit der Krankheitspflege zu thun, und in letzerer Beziehung muß ich meiner Frau das Zeugniß geben, daß sie sich die selbstthätige Sorge für den Kranken nicht nehmen läßt und ihre wahrhafte Theilnahme zu bezeigen versteht.

Die Gesundheit und die kräftige Entwickelung des jugendlichen Körpers muß für den Erzieher, der die Zöglinge zu etwas Tüchtigem machen, sie nicht nur für bestimmtes Wissen und Können oder auch für den Schein desselben abrichten will, und der den innigen Zusammenhang des körperlichen und seelischen Lebens würdigt und versteht, ein hauptsächliches Augenmerk sein.

Zur Erhaltung und Kräftigung der Gesundheit sind reichliche, nicht schwer verdauliche und gehörig wechselnde Nahrung, häufiges Waschen oder, wenn es die Umstände erlauben, Ba-

den, frische Luft und viel Bewegung nothwendige Erfordernisse. Es ist durchaus nicht unter der Würde des Erziehers und zugleich seine unabweisbare Pflicht, daß er sich über Charakter und Gehalt der Nahrungsmittel, über ihre Angemessenheit für die verschiedenen Alter, Jahreszeiten, Constitutionen u. s. w. die nöthigen Kenntnisse aneignet. In dieser Angemessenheit der Nahrungsmittel, in der regelmäßigen Befriedigung und in der Gesundheit des Bedürfnisses liegt die Schranke gegen nachtheiliges Uebermaaß. Durch willkührliche Entbehrungen an etwaige künftige, durch die Noth bedingte gewöhnen zu wollen, ist das Verkehrteste, was sich denken läßt. Der Körper erträgt Entbehrungen um so besser, je kräftiger er ist, und was die passive Willenskraft, die Zähigkeit des „duldenden Muthes" anbetrifft, so soll sie allerdings durch die Erziehung entwickelt werden, wird es aber am allerwenigsten durch willkührlich aufgelegte Entbehrungen, die ihre abgemessene Zeit haben. —

Jedes Erziehungsinstitut sollte ferner eine climatisch gesunde Lage, Gelegenheit zum Baden, freie Spielplätze, Gartenräume u. s. w. haben, weßhalb die auf dem Lande befindlichen im Allgemeinen den städtischen vorzuziehen sind. Wenn zu dem Nothwendigen das Anmuthige und Schöne kommt, so ist es um so besser, und ich darf sagen, daß die Lage meines Institutes nicht nur eine gesunde ist, sondern auch den Ausblick in eine reiche und liebliche Gegend, das weite und gesegnete Unstrutthal bietet, dem auch der romantische Schmuck von Burgen nicht abgeht. — Eine wichtige Rücksicht, die der Erzieher zu nehmen hat, ist die auf geräumige und gesunde Schlafstätten, bezüglich deren er die ihm zu Gebote stehenden Mittel am wenigsten sparen darf. — Die Bewegung dient nicht nur der Gesundheit, sondern ist zugleich, weil Bethätigung der körperlichen Kraft und Beweglichkeit, ihre Entwickelung. Oder vielmehr: der Begriff der Gesundheit bleibt ohne die Herausbildung der Kraft und Beweglichkeit, welche der

Körper der Anlage nach besitzt, ein unerfüllter und, wenn ich mich so ausdrücken darf, negativer. Daher kommt es nicht nur darauf an, daß die Zöglinge sich überhaupt Bewegung machen, sondern diese Bewegung muß eine allseitige, die Muskulosität herausstellende und harmonisch entwickelnde sein, demnach Gymnastik, die indessen im eigentlichen Knabenalter, d. h. bis zum vierzehnten Jahre noch keinen förmlichen Charakter annehmen darf, sondern wesentlich Spiel bleiben muß. — Will man von einer Bildung der Willensenergie sprechen, so muß man die Gymnastik als das erste und unerläßlichste Bildungsmittel des Willens anerkennen, da die Selbstbewegung, die Herrschaft über den eigenen Körper, die ursprünglichste, unmittelbarste und gewissermaaßen specifische Bethätigung des Willens ist. In der Gymnastik liegt die formelle Bildung zur Sittlichkeit, sie hat aber auch, wie überhaupt jedes ächte Bildungsmittel den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, an sich ein Moment der Intelligenzentwicklung, indem sie das Anschauungsvermögen und die Vorstellungskraft, soweit diese die menschliche Leiblichkeit zum Inhalt haben, herausfordert und übt. Doch ich verliere mich in Auseinandersetzungen, die von meinem Zwecke und Ihren Fragen abliegen. Ich will daher, ehe ich abbreche und schließe, nur noch hinzufügen, daß die mit den Zöglingen unternommenen kleinen Reisen Gelegenheit bieten, sie die erworbene Kraft auch im Ertragen von Beschwerden und Entbehrungen, insofern sich letztere durch die Umstände ergeben, bethätigen zu lassen.

Vielleicht ist die Sprache in meinem Briefe stellenweise eine zu wenig briefliche, besonders einer Dame gegenüber, und eine zu sehr „pädagogische", so daß ich besser gethan hätte, die Antwort an Sie meiner Frau zu übertragen, da Frauen sich am leichtesten verständigen und das Gebiet, welches Ihre Fragen berühren, zum großen Theile das meiner Frau naturgemäß zukommende ist. Indessen denke ich Ihrem Verlangen,

wenn auch nicht grade in anmuthender Form, wesentlich genügt zu haben, und sehe Ihrer Antwort mit dem Interesse entgegen, welches mir ein lebhaftes mütterliches Gefühl und verständige mütterliche Sorge immer einflößen.

Fünfter Brief.

An einen Vater.

Ich beeile mich, Ihren Brief, in dem Sie Nachricht über Ihren Sohn, den „Wildfang", wie Sie ihn früher bezeichneten, verlangen, zu beantworten, da ich Ihre väterliche Sorge zu würdigen weiß und glücklicher Weise ziemlich gute Mittheilungen machen kann. Hierbei eine Auseinandersetzung der Grundsätze zu geben, nach welchen ich die Knaben „behandle", bin ich um so lieber bereit, als die Befriedigung Ihres Wunsches für mich eine Veranlassung und Gelegenheit wird, meine bezüglichen Ansichten in kurzer Darstellung zusammenzufassen, was immer den Vortheil hat, die eigenen Anschauungen zu schärferer Bestimmtheit, das gewissermaaßen instinctiv Geübte zu klarerem Bewußtsein zu bringen.

Zuerst das Thatsächliche, das Sie als Vater interessirt. Ich habe Ihren R. nach Prüfung seiner Kenntnisse und Fertigkeiten eine Abtheilung tiefer gesetzt, als es der „Umfang" dessen, was er „gehabt" hat, so wie sein Alter zu erfordern schien, weil es ihm in allen Fächern an einer soliden Unterlage fehlt, ohne welche Lehrer und Schüler umsonst arbeiten. Das gelegentliche und theilweise „Nachholen" halte ich für ein schwaches Auskunftsmittel, dagegen sind Nebenstunden, durch welche der Einzelne über den Standpunkt seiner Abtheilung hinaustritt, zulässig und w i r k s a m. R. erhält solche im Lateinischen. Daß die Wiederholung dessen, was er schon „gehabt" hat, ihn als solche langweile und abspanne, ist nicht zu befürchten, da die Methode hier eine ganz andere ist, als

sie bei seinem früheren Unterricht gewesen zu sein scheint, und insofern er, grade in Folge der mangelnden Unterlage und der Verwöhnung an halbes Aneignen, an der Einbildung, das zu wissen und zu können, was er nicht weiß und kann, und an der „Stoffwechselsucht" leidet, muß diese Krankheit, die in gleicher Weise in der höheren Abtheilung hervortreten, sich aber da verschlimmern würde, gehoben werden, was nur dadurch geschehen kann, daß er nicht durch „Neues" gereizt, sondern auf seine Unkenntniß des „Bekannten" überall aufmerksam gemacht wird. Dazu gehörte von Seiten der Lehrer allerdings Consequenz und eine ausnahmsweise Rücksichtsnahme auf seine Neigung, über das wirkliche Verständniß hinweg zu schlüpfen. Das hat ihm, wie jede Arznei, zunächst bitter geschmeckt, aber doch schon bewirkt, daß er die „Sicherheit der Oberflächlichkeit", das unbegründete Selbstvertrauen verloren hat und sich sichtlich bemüht, mit den Anderen gleichen Schritt zu halten. — Das „für sich arbeiten" will noch nicht so gehen, wie es nothwendig ist; er bedarf auch hier einer besonderen Berücksichtigung, indem ihm die Zeit, welche er auf eine bestimmte Arbeit verwenden soll, zugemessen wird. Ist er schneller fertig — und er litt besonders an dieser Schnellfertigkeit, mit der er seinem Selbstvertrauen genügen und sich „freie Zeit" erkaufen wollte — so wird die strengste Censur geübt und er muß nachbessern; wird er später fertig, ohne daß die Güte und Ausdehnung des Geleisteten die Ueberzeit aufwöge — und er arbeitete im zweiten Stadium aus Trotz langsam, — so bewirkt das einen Abzug von seiner Spiel- und Erholungszeit. Dieses consequente und von aller Laune freie Verfahren wird allmählig seine Frucht bringen. R. muß arbeiten lernen, er muß sich gewöhnen, bei dem, was er treibt, ganz zu sein. Eben deßhalb wird bei ihm, wie bei den Andern, auch darauf gesehen, daß er im Genuß, im Spiel u. s. w. nicht zerstreut ist, sondern sich energisch betheiligt

und bethätigt. Das ist das eine positive Mittel, um die Charakterausartungen, die Unarten und falschen Eigenschaften, die in dem Mangel nachhaltiger Interessen und in einer unsoliden Intelligenzbildung ihren Grund haben und umgekehrt den Fortschritt der geistigen Entwicklung, die Erfolge des Unterrichts wesentlich beeinträchtigen, von innen heraus zu beseitigen. Das andere liegt in der Gemeinschaft, von welcher der Einzelne, wenn sie eine rechte und ächte ist, gehoben und getragen, von deren Geiste er allmählig durchdrungen wird. R. wurde Anfangs, wie ich sehr wohl bemerkte, grade durch das heitere Wesen seiner Genossen, durch ihre unbefangene Fröhlichkeit und das gemüthliche Verhältniß zu den Lehrern stark verstimmt. Da er sich selber beengt und unfrei fühlte, so war es ihm ärgerlich, daß seine Unzufriedenheit als eine vereinzelte erschien, und daß die Anderen den Zwang, den er gern als einen allgemeinen angesehen hätte, gar nicht empfanden. Diese Verstimmung aber trug ihre Heilung in sich selbst, da sie auf einer Enttäuschung beruhte und zu der Reflexion führen mußte, ob nicht die Schuld des unfreien Befindens an ihm selbst liege. Die Neigung zum Trotz wurde allmählig durch das jugendliche Bedürfniß nach froher Geselligkeit aufgewogen und zurückgedrängt. Gegenwärtig befindet er sich mit den Anderen wohl, er will sich auszeichnen und angenehm machen, und darin liegt für mich eine Bürgschaft, daß auch das Lernstreben seiner Genossen sein eigenes heben und daß seine Verwöhnungen immer mehr zurücktreten werden. Er hat Gelegenheit seine Individualität geltend zu machen, während übertriebene Ansprüche vor dem Widerstande seiner Genossen von selbst zurückweichen müssen. Seine Neigung, sich ernster Beschäftigung zu entziehen, kann er nicht befriedigen, und seine ausgeartete Spielsucht findet darin ihre Heilung, daß auch im Spiel seine Kraft und seine Stetigkeit in Anspruch genommen, daß der Spieltrieb in zweckgemäßer Weise befriedigt wird. Sein vor-

lautes Wesen ging Anfangs, nachdem er einige Mal zurecht gewiesen war, in affectirte Schweigsamkeit über, die sich aber bald verlor, weil sie nicht beachtet wurde, während er die offenen Aeußerungen, die freimüthigen Klagen seiner Genossen mit Theilnahme aufgenommen sah. Ich bin, um meine Mittheilungen zusammenzufassen, der sichern Ueberzeugung, daß seine durch Verwöhnungen verfälschten Eigenschaften sich allmählig zu berechtigter Eigenthümlichkeit umgestalten werden. Er ist lebhaft, besitzt eine schnelle Auffassung, viel Selbstgefühl und Energie in und zu einzelnen Akten, und damit läßt sich Etwas anfangen, wenn ihm nachhaltige Interessen und Selbsterkenntniß eingebildet werden. Seine sittliche Umbildung und seine Fortschritte im Wissen und Können werden dann Hand in Hand gehen.

Zur sittlichen Bildung gehört nothwendig, daß die individuelle Kraft im Unterricht allseitig in Anspruch genommen und naturgemäß entwickelt wird, und daß den zu Erziehenden eine Lebensgemeinschaft umschließt und trägt, in welcher seine Bedürfnisse und Neigungen ihre freie und zweckgemäße Befriedigung finden. Was den ersten Punkt anbetrifft — ich bin, wie Sie sehen, zu der von Ihnen gewünschten Auseinandersetzung übergegangen — so ist eine Hauptquelle jugendlicher Unarten, Ab- und Ausschweifungen darin zu suchen, daß der Unterricht die Kraft nur einseitig oder unnatürlich anspannt, so daß die unbefriedigten Triebe, die gewaltsam zur Ruhe gezwungenen Kräfte sich theilweise schon während des Unterrichtes, immer aber, wenn der äußerliche Zwang nachläßt, in oppositioneller und willkührlicher Weise, also in verkehrter Richtung bethätigen. Die Natur sucht überall das Gleichgewicht herzustellen, sie kann es aber, wenn nach der einen Seite eine unnatürliche Spannung stattgefunden hat, nach der andern nur durch eine andere Unnatur; ihr Heilbestreben bringt, wie immer, Krankheitsformen hervor. Der Unterricht muß, und

zwar überall, wodurch die zeitweilige vorherrschende Anspannung eines bestimmten Vermögens nicht ausgeschlossen ist, den ganzen Menschen heranziehen und entwickeln, also die Sinne und den „Geist", den Verstand und das Gemüth, die reflectirende und die vorstellende Thätigkeit, was eben so durch den Zweck eines wahrhaften Wissens und Könnens, einer wirklichen Aneignung, wie durch die Rücksicht auf die „subjective Entwicklung", die allseitige Ausbildung des Menschen gefordert ist. Wenn der Unterricht dieser Forderung nicht entspricht, wenn er insbesondere in dem Alter, in welchem die Individualität noch nicht entfaltet und ausgeprägt ist, dem jungen Menschen ein Interesse, das er noch nicht haben kann, und eine Einseitigkeit der Bethätigung, die nothwendig Ueberspannung sein muß, aufzwingt, so rächt sich dies unausbleiblich nicht nur durch eine an sich matte, immer von Neuem zu erzwingende oder aufzureizende Theilnahme am Unterricht, der nur Scheinerfolge erzielt, sondern auch durch excentrische, rohe und gesuchte Aeußerungen der ungeübten Kräfte. Dies geschieht insbesondere auch dann, wenn die körperliche Bethätigung entweder gar nicht oder nur als Nebensache in den Kreis des Unterrichtes hinein gezogen wird, grade während die körperliche Entwicklung am raschesten vor sich geht. Eine Menge knabenhafter Ungezogenheiten sind einfach als entarteter Thätigkeitstrieb zu bezeichnen. Grade so muß auch, besonders bei dem Anreifen des Knaben zum Jüngling, die Phantasie entarten, sie muß einen unwahren, einseitigen und verfrühten Inhalt, eine des Maaßes und Schönheitssinnes entbehrende Bethätigungsweise erhalten, wenn sie nicht durch den Unterricht in Anspruch genommen, erfüllt und gebildet wird. Allgemein gefaßt: wenn die Erziehung den Menschen aus seiner unmittelbaren Entwicklung, seiner instinctiven und gelegentlichen Bethätigung herausnimmt, wie sie es muß, so muß sie ihn auch einheitlich und allseitig bilden,

oder sie zerstört die Harmonie seines Wesens und macht ihn dadurch unsittlich. Man hört gegenwärtig häufig die Klage, daß trotz der „vorgeschrittenen Bildung", trotz der stattgefundenen „Hebung der Schulen", der Ausdehnung und Verbesserung des Unterrichts, die Sittlichkeit im Volke weit eher ab= als zugenommen habe. Die bildungsfeindliche Antwort: nicht trotz, sondern in Folge des ausgedehnten Unterrichtes geht die Sittlichkeit unter: ist natürlich nicht die meinige, noch weniger der Sittlichkeitsbegriff, von dem die bildungsfeindlichen Pfaffen, Junker, und überhaupt Herren ausgehen. Ich behaupte aber, daß die „moderne Schule" durch die Art ihres Unterrichtes, durch ihre Einseitigkeit und Halbheit, die um sich greifende sittliche Schlaffheit, Blasirtheit und Genußsucht (= mangelnde Genußfähigkeit!) zum großen Theile mit verschuldet. — Die Sittlichkeit besteht eben nach der einen Seite darin, daß der einzelne Mensch seinen Begriff erfüllt, daß er die gegebenen Anlagen und Kräfte entwickelt und dadurch zu sich selbst kommt; nach der andern darin, daß die Beziehungen und Verhältnisse der Einzelnen zu einander wahre und innige sind, daß die Gemeinschaft statt des äußerlichen, nothdürftigen, durch den Egoismus bedingten Zusammenhanges in allen ihren Formen ein gemeinsames Leben und Streben darstellt, daß also der Einzelne seinerseits die Gemeinschaft, und damit, da er an sich ein sociales Wesen ist, sein eigenes Wesen verwirklicht. Der Mensch kann aber nur durch die Gemeinschaft zur Gemeinschaft gebildet werden. Ich sagte vorhin, daß der zu Erziehende von einer Lebensgemeinschaft umschlossen und getragen sein muß, in welcher seine Bedürfnisse und Neigungen ihre freie und zweckgemäße Befriedigung finden. Wenn Erholung und Genuß nicht gemeinsam sind, wie die Lernarbeit, so ist auch die Gemeinsamkeit der letzteren nur eine äußerliche. Die Beziehungen der Einzelnen zu einander, wahrhafte, die gegenseitige Anregung und Er=

gänzung einschließende Verhältnisse bilden sich nur im freien Zusammensein, in dem einigenden Genuß, der die Individualität zwanglos hervortreten läßt; die Gemeinsamkeit des Strebens hat die Gemeinsamkeit des Lebens zur nothwendigen Voraussetzung. Eben diese zweiseitige Gemeinsamkeit aber ist nicht nur für die Entwicklung der individuellen Kräfte wesentlich, sie ist auch allein im Stande, den sittlichen Geist zu erzeugen, in welchem sich der Egoismus aufhebt und die Fähigkeit zur Hingabe, zur Theilnahme, zur socialen Tugend enthalten ist. Die Gemeinsamkeit adelt die Befriedigung der rein physischen Bedürfnisse, sie erhöht den Genuß und bringt in denselben als wesentliches Moment die Freude der Einzelnen aneinander, sie läßt die Arbeit als allgemeinen Zweck, als gemeinsam zu lösende Aufgabe hervortreten, und unterhält ein beständiges Spiel persönlicher Empfindungen, also die Energie des Gemüths, aus dessen stetiger und lebendiger Bewegung dauernde Neigungen und Verhältnisse erwachsen. Man hat in der letzten Zeit sehr viel von der nothwendigen „Bildung des Gemüths" gesprochen, aber dabei fast unberücksichtigt gelassen, daß die Bethätigung des Gemüths wesentlich in der persönlichen Anziehung und Abstoßung, in der Spannung gegen die Anderen, seine Befriedigung in der erwiederten Neigung, in bestimmten, zusagenden und fruchtbaren persönlichen Verhältnissen liegt. Daher läßt sich das Gemüth nicht, um mich so auszudrücken, theoretisch, sondern nur praktisch bilden, und mit allen „Gefühlsanregungen", mit allen „Eindrücken", die man auf das jugendliche Herz oder vielmehr die jugendliche Einbildungskraft macht, selbst mit der religiösen „Gemüthserhebung" ist Nichts gethan, wenn nicht der junge Mensch von einer Gemeinschaft umgeben ist und in ihr sich bewegt, in welcher der Geist der Liebe, der Freude aneinander und der Sorge umeinander waltet, und welche mannichfache Berührungen und Beziehungen nicht nur möglich sondern

nothwendig macht. Die Schulen und Erziehungsanstalten müssen solche Gemeinschaften sein, oder sie geben nicht nur keine sittliche Bildung, sondern verschulden geradezu die Entwicklung egoistischer Leidenschaften und gemüthslosen Wesens. Sie sind gezwungen, an ihren Zöglingen herum zu bessern, bis sie eben verdorben sind.

Sie sehen aus dem Bisherigen, daß ich auf die eigentlichen Erziehungsmaaßregeln, auf die polizeiliche Seite der Erziehung, wenn Sie mir erlauben, mich so auszudrücken, nicht einen besonderen Nachdruck legen kann. Die Hauptsache bei der Erziehung ist, daß der Unterricht die Schüler anzieht und allseitig entwickelt, und daß die durch den Erziehungszweck bedingte Gemeinschaft eine wahrhafte, das Leben und Streben umfassende, freudige und innige ist. Dennoch muß und will ich auch die eben bezeichnete Seite der Erziehungsthätigkeit ins Auge fassen, weil sie eine nothwendige ist, nicht nur wegen der vereinzelten Zöglinge, welche etwa übele Verwöhnungen und entartete Neigungen mitbringen oder von Haus aus unglücklich organisirt erscheinen, sondern ganz im Allgemeinen, da jeder Einzelne zur sittlichen Selbstbeherrschung, zur Reflexion auf sein Verhalten, zur grundsätzlichen Regelung und Bestimmung seines Thuns und Lassens erst gebildet werden muß. Auch wenn der Unterricht allen Anforderungen entspricht, die man an ihn stellen kann, und ebenso die Gemeinschaft der Schüler und Lehrer eine wahrhafte, vollständige, von einem guten und frohen Geiste durchdrungene ist, wird der Erzieher zu reprimiren, zu verbieten und zu strafen haben, eben um die Wirksamkeit des Unterrichts zu sichern, und um die Störungen, welche in jeder Gemeinschaft eintreten und ihren inneren Bestand, ihre Gesundheit und Kraft beeinträchtigen, aufzuheben. Der Zweck des Unterrichts erfordert, daß der Schüler seinen Willen anspannt, weil das Lernen wesentlich Arbeit ist, der Wille des Schülers wird aber nicht durch sich selbst, sondern

durch den Willen des Lehrers bestimmt, der den Unterricht giebt und das Bewußtsein seines Zweckes und seines Zusammenhangs vertritt. Der Widerspruch, der zunächst darin liegt, daß der Wille energisch wirken und doch von außen bestimmt sein soll, bedingt den jeweiligen Reiz, sich dem bestimmenden Willen zu entziehen, also Unaufmerksamkeit, Träumerei, Beschäftigung mit anderen Dingen, u. s. w., zuweilen auch die Sucht, es anders zu machen als gerade verlangt wird und das trotzige Rechthabenwollen. Der Lehrer muß diese Hemmungen des Unterrichts überwinden, er darf sich aber durch dieselben nicht zur Ungeduld reizen lassen, sondern muß sie als das naturgemäße Hervortreten des eben bezeichneten Widerspruchs, dessen Lösung in dem fortschreitenden Erfolg des Unterrichts oder darin liegt, daß der Schüler in ihm die Entwicklung seiner selbst, seiner Anlagen und Kräfte empfindet, daß er also in dem bestimmenden Willen des Lehrers das wirkende Bewußtsein seiner eigenen Bestimmtheit und Bestimmung anerkennen lernt, ansehen und behandeln. Weit gefährlicher als die gelegentliche Unaufmerksamkeit und der gelegentliche Eigensinn ist die gleichmäßige, passive, der Energie und Erregung entbehrende Theilnahme am Unterricht, wie sie durch die Scheu vor Tadel und Strafe und durch die Pflege eines furchtsamen Pflichtgefühls allmählig bewirkt wird. Der Lehrer muß durch den Unterricht anziehen und erregen wollen und können, er muß also die mehr oder minder spannende Wirkung desselben fortwährend beobachten, und wenn er bemerkt, daß die Theilnahme im Allgemeinen eine schwächere wird, sich selber Rechenschaft zu geben suchen, ob die Schuld nicht an ihm liegt, ob er insbesondere nicht ein Interesse voraussetzt, das noch nicht vorhanden sein kann, oder eine bestimmte Kraft zu einseitig in Anspruch nimmt, oder die Zielpunkte des Unterrichts zu weit auseinander legt, wodurch der jugendliche Geist, der nach Resultaten verlangt, ermüdet wird. Um auf diese Weise

seine Lehrfähigkeit fortschreitend entwickeln zu können, darf der Lehrer die Theilnahme der Schüler nicht äußerlich erzwingen, er muß also mit Tadel und Strafe wegen Unaufmerksamkeit u. s. w. sehr sparsam sein. In den meisten Fällen wird es genügen, wenn der Lehrer den Unaufmerksamen sofort in Anspruch nimmt und nicht eher los läßt, bis er sich das Ueberhörte angeeignet hat, den Eigensinnigen aber dadurch beschämt, daß er ihn gewähren läßt und dann das Ungenügende seiner Leistung aufzeigt. — Was die außerhalb der Unterrichtsstunden zu lösenden Aufgaben betrifft, so müssen sie der Leistungsfähigkeit der Schüler genau angemessen sein, womit vor allen Dingen gefordert ist, daß die Arbeitsstunden zu den Unterrichtsstunden in einem richtigen Verhältniß stehen, also stufenweise ausgedehnt werden, da die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten nur allmählig gebildet werden kann, aber, so wie sie vorhanden ist, auch in Anspruch genommen werden muß. Der gegenwärtigen Schuleinrichtung ist durchschnittlich der Vorwurf zu machen, daß die unteren Classen zu viel, die oberen zu wenig Arbeitsstunden haben. Wird wie im Allgemeinen so auch im Besonderen das richtige Maaß eingehalten, und dem Schüler überall nur das zugemuthet, was er leisten kann, so darf und muß mit Strenge darauf gesehen werden, daß er die gestellte Aufgabe sorgfältig und vollständig löst. Die Leistung des Schülers ist stets einer eingehenden Beurtheilung zu unterwerfen — keine Arbeiten ohne Correctur! — Anerkennung und Tadel müssen scharf formulirt werden, dem letzteren aber muß sich die Strafe anschließen, wenn die Mangelhaftigkeit der Leistung auf Trägheit, Flüchtigkeit und Gedankenlosigkeit zurückzuführen ist. Die schlechte Benutzung der Arbeitszeit ist ein Vertrauensmißbrauch und muß auch als solcher bestraft werden. Die sich von selbst ergebende Strafart ist die Aufgabe von Arbeiten, welche mechanischen Charakters sind und stetige Aufmerksamkeit verlangen — z. B.

Abschreiben — und Verkürzung der Erholungszeit. — Wie die Hemmungen des Unterrichts, so müssen auch die Conflicte und Störungen, die im Zusammenleben hervortreten, vom Erzieher stetig beseitigt werden. Jede Gemeinschaft verlangt zu ihrem Bestehen eine bestimmte äußere Ordnung, welcher sich der Einzelne einfügen muß. Diese Ordnung, die einerseits durch den besonderen Zweck der Gemeinschaft, andererseits durch die „Rechtsidee", d. h. dadurch bedingt ist, daß das Verhältniß der Einzelnen zu einander, wenn es ein festes und freies sein oder werden soll, zunächst in negativer Weise, als die Schranke der individuellen Willkühr ausgesprochen sein muß, fordert auch im Gebiete der Erziehung, soll diese anders der Jugend den Begriff der Ordnung, die Achtung vor dem Gesetz und den Rechtssinn einbilden, eine gegebene und gesetzmäßige Form. Der Erzieher ist allerdings „unbeschränkter Gesetzgeber" und Richter zu gleicher Zeit, er verdient aber den Namen des Erziehers nur dann, wenn er seine Willkühr wie die der Zöglinge beschränkt, wenn er seiner Laune weder in den Bestimmungen, die er trifft, noch in der praktischen Handhabung der gegebenen Ordnung irgend einen Spielraum gestattet, und wenn er die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der letzteren den Zöglingen zum Bewußtsein zu bringen weiß. Der Erziehungszweck verlangt den unbedingten Gehorsam der Zöglinge; der Wille des Erziehers muß der bestimmende und durchgreifende sein, weil die Zöglinge erst zu „selbstständigen Persönlichkeiten" werden sollen, ihr Wille noch ungebildet und ohne eigene Bestimmtheit ist, also den Begriff des Willens nicht erfüllt. So entschieden aber sich im Gehorsam die Kräftigung und Bildung des Willens, wenigstens nach der einen Seite hin vollbringt — der Gehorchende lernt seinen Willen bestimmen und formuliren, indem ihm die Form des Willens gegeben und er über seine Willenslosigkeit hinaus gehoben wird — so entschieden ist es andrerseits die Aufgabe des

Erziehers den Gehorsam zu einem freien zu machen, also in dem Zögling das Bewußtsein zu erzeugen, daß er einem in der That höheren Willen, das heißt der im Erzieher dargestellten Vernünftigkeit gehorcht. Dies geschieht aber weit weniger durch beständiges Motiviren und Erklären als dadurch, daß die festgestellte Ordnung eine wahrhaft zweckgemäße ist, daß sie keine unnützen Beschränkungen enthält, aber mit Sicherheit und Gleichmäßigkeit gehandhabt wird, und daß auch die richterliche Thätigkeit des Erziehers von bestimmten, feststehenden Grundsätzen beherrscht erscheint. Was diese letztere insbesondere betrifft, so bezieht sie sich auf die Uebertretungen der äußeren Ordnung und auf die Conflicte, welche zwischen den Zöglingen oder auch zwischen Zöglingen und Lehrern entstehen, zugleich aber, wodurch sie sich als erziehende Thätigkeit charakterisirt, auf die unsittlichen Angewöhnungen und Akte, welche an sich keine Rechtsverletzung einschließen. Auf die Uebertretungen der äußeren Ordnung darf ja kein zu großes Gewicht gelegt werden; die Strafen müssen verhältnißmäßige sein und mit Ruhe zuerkannt werden. Die Conflicte zwischen den Zöglingen müssen einen ernsten Charakter haben und auf wirkliche Rechtsverletzungen hinauslaufen, wenn sie einer förmlichen Entscheidung des Erziehers unterliegen sollen. Dieser darf die Zöglinge nicht daran gewöhnen, sich bei jeder kleinlichen Gelegenheit anzuklagen, er muß sie vielmehr darauf verweisen, ihre Streitigkeiten unter sich zum Austrag zu bringen. Gegen gewöhnliche Neckereien muß sich der Knabe selber vertheidigen lernen, und nur, wenn dieselben einen bösartigen Charakter annehmen, d. h. mit Consequenz fortgesetzt werden und die Tendenz haben, einen Einzelnen zu unterdrücken und seine Genußfreudigkeit zurückzudrängen, ist die Klage gerechtfertigt. Für solche Klagen muß eine regelmäßig wiederkehrende Gelegenheit gegeben sein — es sind dazu von mir die wöchentlichen Conferenzen bestimmt, bei denen die Zöglinge von den

Lehrern beurtheilt werden und ihrerseits überhaupt Alles, was ihren guten Muth beeinträchtigt, vorbringen können — diese Gelegenheit muß aber auch abgewartet werden, damit der Einzelne sich gewöhnt, seine Aufregung zu bemeistern und nicht einzelne Akte der Anderen, sondern ihr fortgesetztes Benehmen und Verhalten in das Auge zu fassen. — Kommen Conflicte zwischen Zöglingen und Lehrern vor, so darf der Erzieher sich nicht scheuen, es auszusprechen, wenn dem Zögling Unrecht geschehen ist. Diese Genugthuung, die der Einzelne erhält, ist eine Befriedigung für den Rechtssinn der Genossenschaft, der dadurch gehoben wird. Das Ansehen des Lehrers wird damit nicht im Mindesten beeinträchtigt, wenn er im Allgemeinen durch seine Leistungen und seine Haltung darauf Anspruch machen kann, vielmehr wird der Neigung, sich hinter dem Rücken des Lehrers über ihn auszulassen, einer Neigung, die um so weiter greift und um so schädlicher wirkt, je mehr der Respect gegen die Lehrer erzwungen wird, die Spitze abgebrochen. — Die unsittlichen Angewöhnungen und Eigenschaften, welche der Erzieher bekämpfen muß, sind entartete Triebe und Bedürfnisse, welche immer eine Mangelhaftigkeit und Verkehrtheit der geistigen und körperlichen Organisation, also einen krankhaften Zustand einschließen. Die Genußsucht, welche sich bei Kindern als Näscherei, Dieberei, Spielsucht u. s. w. äußert, ist unausgebildete Genußfähigkeit, welche mit der unausgebildeten Arbeitsfähigkeit Hand in Hand geht. Sie erzeugt sich nothwendig, wenn die Bedürfnisse und Genußtriebe des Kindes ungenügend oder unnatürlich befriedigt werden. Die Trägheit ist eine krankhafte Erweiterung des Erholungsbedürfnisses, eine Stockung des Thätigkeitstriebes, welche in dem Mangel an Anregung und Beschäftigung während der Periode der ersten Entwicklung wenigstens in den meisten Fällen begründet ist. Die Neigung zur Lüge ist z u l e t z t einerseits auf eine verkehrte Richtung der Intelligenz, welche sich

mit dem Scheine des Wissens und Könnens zu begnügen und mit ihm zu spielen gewöhnt ist, andrerseits auf den Mangel an Muth oder auf ein feiges Wesen zurück zu führen. Schadenfreude, Boshaftigkeit und Heimtücke sind Aeußerungen eines leidenden Selbstgefühls, welches sich innerlich oder thatsächlich für die Zurücksetzungen und Abneigungen, die es zu finden glaubt, zu rächen sucht, und demnach die Folge der unentwickelten Kraft und des ungebildeten Geselligkeitstriebes, der vernachlässigten praktischen Gemüthsbildung. Sie werden aus dieser Auffassung meine Ansicht erkennen, daß das Hauptmittel auch für die *Heilung* sittlicher Gebrechen, wie für die Entwicklung der sittlichen Gesundheit die wahrhafte Befriedigung der vorhandenen Bedürfnisse und Triebe, die allmählige aber sichere Einwirkung des Unterrichts und des guten Geistes der Gemeinschaft ist. Dennoch ist die Strafe nicht zu entbehren, sie muß vielmehr jedes Mal, wenn eine wirkliche Unsittlichkeit hervortritt, unnachsichtlich und unmittelbar vollzogen werden, und zwar so, daß die sittliche Entrüstung des Erziehers zur Erscheinung kommt, damit der Entartete das Gefühl erhält, daß seine Entartung eine durchaus unerträgliche ist, welche Zorn, Widerwillen und Verachtung hervorruft. Nur die Strafe und zwar nur die aus sichtlicher Erregung des Strafenden hervorgehende Strafe kann die eingeschlafene Reactionskraft des sittlich-geistigen — wir könnten, wenigstens beziehungsweise hinzufügen: und körperlichen — Organismus gegen die Krankheit aufwecken. Damit ist die Frage, ob der Erzieher im Affect strafen solle, nach der einen Seite hin bejahend beantwortet. Gegen die Einwendung, daß die unsittliche Gewöhnung und Neigung, grade wenn sie als Krankheit betrachtet werde, eine schonende Behandlung verlange, ist zu erwidern, daß die wirksame Arznei immer gewaltsam in den Organismus eingreift, daß aber damit eine besondere Pflege und Sorgfalt verbunden und in dieser die Schonung zu suchen

ist. Der Erzieher muß die Wirkung der Strafe unterstützen und vervollständigen, indem er dem Bestraften die sittliche Häßlichkeit, die bei ihm herausgetreten ist, eindringlich vorstellt, und er muß es verstehen, zu diesem Zwecke die Einbildungskraft zu ergreifen und zu erregen; er muß aber weiterhin den wahrhaften Bedürfnissen und den berechtigten Wünschen des Bestraften in gleicher Weise, ja sorgfältiger, wie es bei den Uebrigen geschieht, entgegen kommen, ohne jedoch einen gewissen ernsten und mitleidigen Ton gegen ihn aufzugeben. — Während die sittliche Einwirkung als eine reagirende die persönliche Erregung, den Affect erfordert, muß bei Uebertretungen der bestehenden Ordnungsgesetze und bei Rechtsverletzungen, welche auf momentanen Uebermuth, auf augenblickliche Launen, auf ein Verkennen der Rechtssphäre des Anderen hinauslaufen, die festgesetzte Strafe, wie schon früher bemerkt, mit Ruhe ausgesprochen und vollzogen werden, also auch von der Art sein, daß dies geschehen, und daß sie nöthigenfalls, was damit zusammenhängt, verschoben werden kann. Ueber die Strafarten will ich nur bemerken, daß künstliche Strafmittel und beschimpfende Attribute entschieden verwerflich sind, daß Ausweisen aus dem Kreise der Genossen — doch immer nur für kurze Zeit — auferlegte Entbehrungen der gewöhnlichen und außergewöhnlichen Genüsse — die eigentlichen Bedürfnisse müssen befriedigt werden — und aufgegebene Zwangsarbeiten in den meisten Fällen genügen werden, daß aber auch in anderen die körperliche Züchtigung nicht nur zulässig sondern nothwendig ist, obgleich sie in einer guten Schule nur sehr selten vorkommen wird und immer mit Selbstbeherrschung geübt werden muß. Dabei habe ich natürlich, wie bei Allem, was ich über die Strafe gesagt habe, das Alter im Auge, welchem die Schüler meiner Anstalt angehören. Sowohl für das kindliche wie für das höhere Alter werden die aufgestellten Grundsätze in manchen Punkten wesentlich zu modificiren sein. —

Auf die schon häufig und in unterschiedener Form aufgeworfene Frage, in wie weit man angeborne böse Eigenschaften annehmen könne, kann ich hier nicht eingehen. Eine praktische Bedeutung hat sie nur insofern, als jedenfalls an einer von Haus aus fehlerhaften Organisation schon in dem zartesten Alter die in diesem bis zu einer gewissen Grenze unzweifelhaft mögliche Umbildung vollzogen werden müßte. Die Art der Bethätigung ist durch das Organ bestimmt, bestimmt und formt aber ihrerseits das Organ. Wenn also die Erziehung die sittliche Verwöhnung beseitigen kann, die sich organisch festgesetzt haben muß, so vermag sie auch die organisch gegebene Anlage zu modificiren, so lange der Organismus noch ein unbestimmter, in der ersten Formation begriffener ist. — Doch — das Thema, das ich mir auf Ihre Anregung gestellt habe, ist, wie ich glaube, erschöpft, wenigstens insoweit, als es die Grenzen eines Briefes erlauben, und ich schließe daher mit dem Wunsche, daß meine Ansichten Ihre Beistimmung finden und daß ich Ihnen fortgesetzt gute Nachrichten zu geben im Stande sein möge.

Sechster Brief.

An einen Schulamtscandidaten.

Ihre Meldung zu der in meinem Institute offenen Lehrerstelle habe ich gestern erhalten und kann Ihnen sagen, daß die Form dieser Meldung, die Grundsätze, welche Sie aufstellen und die Gewissenhaftigkeit, welche Sie an den Tag legen, mich sehr angesprochen haben und mich wünschen lassen, daß unsere Unterhandlung zu einem befriedigenden Abschluß gedeiht. Sie wünschen, daß ich Ihnen die Anforderungen, die ich an einen Lehrer meines Instituts überhaupt und für die bestimmtere Stellung, welche Sie einzunehmen hätten, insbesondere mache, ausführlicher auseinandersetze, damit Sie Ihre Leistungsfähigkeit und Ihre Ansichten mit denselben vergleichen können, weil Sie in keine Stelle eintreten mögen, die Sie nicht im Sinne dessen, der sie Ihnen überträgt, auszufüllen im Stande wären. Indem ich diesem Wunsche, der mir Ihren sittlichen Ernst verbürgt, nachzukommen im Begriff bin, spreche ich im Voraus die Erwartung aus, daß ich von Ihnen eine auf die einzelnen Punkte eingehende Antwort erhalte. Sollte, was ich nicht glaube und hoffe, Ihr Eintritt in mein Institut unmöglich sein, so hat sich für uns beide wenigstens der Gewinn einer pädagogischen Erörterung ergeben; wenn Sie aber eintreten, so sind wir von vornherein über das Wesentliche verständigt, ein Vortheil, den gerade Sie wohl zu würdigen wissen werden.

Die Forderung, daß der Lehrer zugleich Erzieher ist, wird Ihnen insbesondere dann, wenn es sich um ein Institut, um

eine Anstalt, in welcher Knaben und werdende Jünglinge nicht nur unterrichtet werden, sondern auch zusammen leben, handelt, als selbstverständlich erscheinen müssen. Ich stelle diese Forderung, bemerke aber, daß die Form, in der ich sie eben ausgesprochen habe, und in der sie gewöhnlich ausgesprochen wird, ein Mißverständniß zuläßt, welches in der That meistens vorhanden ist und die Ausdrucksweise bedingt, nach welcher die lehrende und erziehende Thätigkeit als nebeneinander laufende und gesonderte erscheinen. Dieser Auffassung gegenüber muß ich behaupten, daß der gute Lehrer als solcher auch ein guter Erzieher ist, oder daß beide Begriffe sich einschließen. Die lehrende Thätigkeit ist wesentlich eine erziehende, und obgleich sich die Erziehung im Unterricht nicht erschöpft, so sind doch die Eigenschaften und Fähigkeiten, durch welche der Unterricht zu einem fruchtbaren und wahrhaft bildenden gemacht wird, dieselben, welche die übrigen Erziehungsthätigkeiten erfordern. Diese andern Erziehungsthätigkeiten sind die das gemeinsame Leben der Anstalt, die Verhältnisse und Beziehungen der Einzelnen in der Arbeit und im Genuß ordnende und gestaltende, und die gegen Störungen, Conflicte und Ausartungen gerichtete, reprimirende und ausgleichende Thätigkeit, die sich im Allgemeinen als richterliche bezeichnen läßt. Der Erzieher ist also Lehrer, Ordner und Führer in der durch den Erziehungszweck bedingten, Arbeit, Erholung und Genuß umfassenden Lebensgemeinschaft, und pädagogischer Richter. Die lehrende Thätigkeit schließt die ordnende und richterliche eben so ein, wie die ordnende und richterliche als pädagogische das Moment der Unterweisung haben, und bei allen kommt es auf die Erkenntniß des allgemeinen Erziehungszweckes, auf den Besitz einer relativ vollendeten Bildung, auf eine ausgesprochene Persönlichkeit und auf die Fähigkeit an, die verschiedenen Individualitäten zu würdigen und zu behandeln. So wie es demnach unlogisch ist, die lehrende und erziehende Thätigkeit einander

entgegenzusetzen, eben so ist es unpraktisch, die unterschiedenen pädagogischen Funktionen, die sich, wie gesagt, einschließen, in abstracter Weise zu vertheilen, obgleich natürlich die verschiedenen Lehrer einer bestimmten Anstalt in einem ungleichen Verhältniß an denselben Theil nehmen, wie es schon durch ihre Unterordnung bedingt ist. Ich komme auch auf diesen Punkt, indem ich die erziehlichen Funktionen nacheinander durchnehme, späterhin wieder zurück. Aus dem eben Gesagten geht aber im Voraus hervor, daß die Forderungen, welche ich für die unterschiedenen Thätigkeiten meiner Erziehungsgehülfen aufzustellen habe, in modificirter Form wiederkehren müssen, also ihre Darstellung bei jeder Seite der Erziehungsthätigkeit finden. — Sie werden damit zufrieden sein, daß ich zuerst den Begriff des guten Lehrers, d. h. die Anforderungen auseinander setze, die ich im Allgemeinen und für meine Anstalt insbesondere bezüglich der Lehrthätigkeit mache.

Daß der Lehrer dessen, was er lehren will, vollkommen mächtig sei, ist in dieser Form eine durchaus unbestimmte und deßhalb nichtssagende Forderung. Soll damit gemeint sein, daß der Lehrer das, was er lehren soll, insoweit wissen und können muß, als er es mitzutheilen hat, sodaß der vollkommene Besitz des Lehrobjectes nur die Sicherheit und Festigkeit bedeutet, mit der er das zu Lehrende weiß und ausübt? Oder soll damit ausgedrückt sein, daß er sich das Lehrobject im weitesten Umfange angeeignet hat, daß er im vollständigen Besitz desselben ist? Im ersteren Falle würde der Lehrer in Wahrheit nicht über dem Schüler stehen, sondern nur den fertigen Schüler repräsentiren, seine Thätigkeit würde keine productive sondern nur eine reproductive, keine freie, sondern eine bornirte und mechanische sein. Wenn der Lehrer das, was er mittheilt, nicht in weiterem Umfange und in höherer, das heißt bewußterer Form besitzt, als er es mittheilt, so ist ihm weder eine Auswahl, Sichtung und

Eintheilung des Stoffes, noch eine zweckgemäße, dem Bedürfniß und dem Standpunkt der Schule wie der einzelnen Schüler angemessene Darstellung möglich, er kann keine pädagogischen Gesichtspunkte haben oder sie doch nicht zur Geltung bringen, er ist an ein bestimmtes Was und an ein bestimmtes Wie gebunden, also selber unfrei; und wie sollte der Unfreie befreien können? — Andererseits wäre die Forderung, der Lehrer solle sich sein Lehrobject im weitesten Umfange angeeignet haben oder im vollständigen Besitz desselben sein, eine maaßlose, und deßhalb unpraktisch und untheoretisch zu gleicher Zeit. Der „weiteste Umfang" und der „vollständige Besitz" haben keine Grenzen, es sind also Unmöglichkeiten, und wenn man damit nur den möglichst weiten Umfang und den möglichst vollständigen Besitz bezeichnen, also etwa ausdrücken will: je weiter die Kenntnisse und je ausgebildeter die Fertigkeiten des Lehrers in seinem besonderen Fache sind, um so besser!: so läuft auch diese Formel auf eine höchst oberflächliche Anschauungsweise hinaus. Der Werth des Wissens besteht im Allgemeinen nicht in der Menge der Kenntnisse, sondern in ihrem Zusammenhange, und ebenso ist das Können nur insoweit ein fruchtbares und würdiges, als es ein eigenthümliches ist. Insofern dieser Zusammenhang und diese Eigenthümlichkeit fehlt, kann von einem wahrhaften Besitze gar nicht die Rede sein, das aber, worauf sie beruhen, ist die Bestimmtheit einer Grundidee, welche die Substanz der combinirenden und componirenden Kraft ist. Mit andern Worten: das Wissen kommt nur insofern in Rechnung, oder ist nur insofern ein lebendiges und lebenweckendes, als es aus bestimmten Gesichtspunkten zu einem Ganzen verarbeitet ist und fortwährend verarbeitet werden kann, das Können nur insofern ein zeugendes, als es ein charakteristisches Gepräge und einen bestimmten idealen Hintergrund hat. Sonach ist der Maasstab für das Wissen und Können nicht in der Breite

und Ausdehnung, sondern in dem Gefüge und der Gefügigkeit zu suchen, und man kann für eine bestimmte Individualität wie für einen bestimmten Zweck den Umfang der Kenntnisse und Fertigkeiten, der vorhanden ist, als einen zu großen bezeichnen, welcher als solcher die Einheit des Wissens und die Leistungsfähigkeit beeinträchtigt, da nur durch die stetige, wenn auch freie und theilweise instinctive Beziehung auf einen bestimmten Zweck das Wissen in sich zusammen gehalten und die Kraft, es fortgesetzt zweckgemäß zu gestalten, entwickelt wird. „Wer Etwas leisten will, muß sich beschränken“ — was indessen nicht dahin mißzuverstehen ist, als wenn sich der „Studirende“ in abstracter Weise mit irgend einem Gegenstande beschäftigen sollte, da die Vertiefung in das Object grade die Entdeckung seiner Beziehungen ist. — Die ausgesprochene Bestimmung zum Lehrer besteht darin, daß bei der Aneignung aller Kenntnisse und Fertigkeiten von vornherein, wenn auch, wie gesagt, zunächst und theilweise instinctiv, pädagogische Gesichtspunkte wirksam gewesen sind. Eben diese Gesichtspunkte aber modificiren nothwendig das Interesse und beschränken die Aneignung, weil sie ihr eine bestimmte Tendenz geben. Wenn wir also die Forderung, daß der Lehrer dessen, was er lehrt, vollkommen mächtig sei, festhalten wollen, so müssen wir sie dahin erklären und modificiren, daß der Lehrer im Besitz des für die allgemeine Bildung, diese in ihrer vollen Ausdehnung und in ihrer höchsten Form gedacht, im Bereich seiner Fachwissenschaft Wesentlichen und Wichtigen sein, und daß er für die stufenweise, bestimmten Standpunkten und bestimmten Schulzwecken angemessene Mittheilung desselben befähigt sein muß. Auf die Fähigkeit der stufenweisen Mittheilung ist deßhalb das vorzugsweise Gewicht zu legen, weil sie den Besitz des für die allgemeine Bildung Wesentlichen einschließt und dokumentirt — was umgekehrt nicht der Fall ist — und weil sie eine sich fortgesetzt

bethätigende Kraft ausdrückt, welche bei dem thatsächlichen Lehren sich zum Eingehen auf das individuelle Bedürfniß entwickeln kann und entwickeln muß. Daher sollte die Prüfung des künftigen Lehrers darin bestehen, daß ihm aufgegeben würde, denselben Inhalt in unterschiedener, bestimmten Auffassungsstandpunkten angemessener Form darzustellen, während unsere Examina nur den Besitz eines bestimmten Materials, besonderer Kenntnisse und Fertigkeiten in das Auge fassen. —

Die Anwendung der in dem Vorstehenden ausgesprochenen allgemeinen Forderung auf den speciellen Fall, das heißt auf die Stellung, welche Sie in meinem Institute einzunehmen und auszufüllen hätten, ergiebt sich ohne Schwierigkeit. Die Lehrfächer, in denen Sie hier zu unterrichten hätten, sind: Geschichte und Geographie, das Lateinische und die deutsche Sprache. Mein Institut soll eine Vorbereitungsschule für das Gymnasium und die Realschule zu gleicher Zeit sein — eben deßhalb oder eben damit giebt es auch die allgemeine Bildung, welche für die praktischen Berufsarten, zu denen ein Theil der Schüler unmittelbar übergeht, erforderlich und wünschenswerth ist! — Das Gymnasium und die Realschule haben daher in demselben eine vorläufige Vertretung oder der Gegensatz beider Anstalten stellt sich hier noch als ein zusammengeschlossener, als die Zweiseitigkeit des Unterrichts dar. Die vorhin genannten Lehrobjecte sind die verhältnißmäßige Vertretung des Gymnasialunterrichts. Ich fordere also von dem Lehrer, der sie übernehmen soll, eine vollendete Gymnasialbildung, mag er sie durch das Gymnasium oder später und selbstständig erreicht haben, das heißt ein gediegenes historisches Wissen, das die wesentlichen und nachhaltigen geschichtlichen Erscheinungen aller Zeiten umfaßt, bezüglich der wichtigsten Culturepochen und der durchgreifenden Culturfactoren aber unmittelbar aus den Quellen geschöpft ist, ferner und damit zusammenhängend, eine zur Anschauung gewordene Kenntniß des antiken Lebens

und der hervorragenden antiken Schriftsteller, endlich den grammatischen Besitz der alten und der Muttersprache. Es geht mich, so zu sagen, Nichts an, wie weit Sie Ihre Geschichtsforschungen, Ihre historische Lectüre, und, von den classischen Epochen abgesehen, Ihr Quellenstudium ausgedehnt haben, eben so wenig, wie weit Ihre specifisch-philologischen Kenntnisse reichen, wie viel Detail Ihre Alterthumskunde umfaßt, wie viel Sie Ausgaben und Lesarten kennen u. s. w. Was für mich Werth hat, ist die historische Anschauung, die Kenntniß des menschlichen Entwicklungsganges, der zusammenfassende Einblick in die unterschiedenen Culturzustände, die Vertrautheit mit dem Geiste der alten Litteratur, sowie unserer mittelalterlichen und modernen Poesie. Alles Andere ist für mich Nebensache und könnte mir unwillkommen durch die Tendenz werden, es zur Geltung zu bringen. Was ich aber ferner fordere, soweit es sich um die Bildung des Lehrers, noch abgesehen von seinen mehr persönlichen und unmittelbar mit der Lehrpraxis zusammenhängenden Eigenschaften, handelt, ist die Gewandtheit des sprachlichen Ausdrucks im Allgemeinen und die Fähigkeit einer den Verhältnissen, also bestimmten Anschauungsweisen und Verständnißkräften angemessenen Darstellung im Besonderen. Diese Darstellungsgabe, die nach ihrer allgemeinen Seite, als fließende und lebendige Sprache, für den Geschichtsunterricht insbesondere wichtig oder vielmehr unentbehrlich ist — denn Lehrbücher können und dürfen sie nicht ersetzen! — setzt als pädagogische Fähigkeit pädagogische Einsicht voraus und erfordert außerdem die äußeren Mittel der Darstellung, d. h. einen guten Vortrag.

Wenn bei dem guten Lehrer die Aneignung des wissenschaftlichen Materials von vornherein durch pädagogische Gesichtspunkte bestimmt gewesen sein muß, so versteht es sich von selbst, daß diese Gesichtspunkte schließlich in das Bewußtsein treten und theoretischen Zusammenhang gewinnen müssen.

Die Bildung des Lehrers findet ihren Abschluß in der pädagogischen Wissenschaft. Alle pädagogischen Gesichtspunkte aber sind einerseits psychologische und physiologische, andrerseits historische und praktische, das heißt, einerseits wird der individuelle Mensch und seine Entwicklung, das Hervortreten und die Harmonie der Kräfte und Vermögen, andrerseits werden die historisch gegebenen Bildungselemente und die Gestaltung, welche in und mit ihnen die Persönlichkeit und das sociale Leben erhält, die Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft in das Auge gefaßt. Die Unterlage der pädagogischen Wissenschaft sind also die Physiologie und Psychologie auf der einen, die Geschichte und Gesellschaftskunde auf der andern Seite. — Bei der Forderung, daß der künftige Lehrer ein wissenschaftlich ausgebildetes pädagogisches Bewußtsein hat, kann ich natürlich nicht stehen bleiben, wenn ich einen Lehrer für mein Institut im Auge habe, da die pädagogischen Richtungen vielfach auseinander gehen, das Gedeihen und die fruchtbare Wirksamkeit einer Schule aber davon abhängig ist, daß ihre Lehrer wesentlich auf demselben pädagogischen Standpunkte stehen, also sich fortgesetzt verständigen können und wirklich verständigen. Eine solche Verständigung muß auch zwischen uns möglich sein, unsere Ansichten über Zwecke und Mittel der Erziehung dürfen sich nicht unvereinbar gegenüber stehen, d. h. ihr Unterschied darf in den wesentlichsten Punkten nur in der Form liegen. Der Zweck meines Briefes ist es eben, Ihnen ein Urtheil zu ermöglichen, in wie weit Sie mit mir in den Erziehungsfragen übereinstimmen, und in wie weit die Differenz unserer Ansichten eine principielle oder nur formelle ist. Natürlich reicht der Raum eines Briefes auch nicht von Weitem aus, die Darstellung eines pädagogischen Standtpunktes zu geben, für den Wissenden genügen aber auch bloße Andeutungen, und die wichtigsten Punkte werde ich wenigstens berühren können, wie es in dem Vorhergehenden theilweise schon geschehen ist. Hier, wo ich

die Forderung eines wissenschaftlich gebildeten pädagogischen Bewußtseins im Allgemeinen hinstelle, und eben so allgemein unsere Uebereinstimmung verlange, will ich nur hinzufügen, daß die Unterlagen, die ich für die pädagogische Wissenschaft als nothwendig ausgesprochen habe, von einem bestimmten pädagogischen Standpunkte aus gefordert werden, einen solchen also bezeichnen.

Zu den äußeren Darstellungsmitteln, in deren Besitz der Lehrer sein muß, gehören: ein gutes, kräftiges und wohllautendes Organ, eine ausdrucksvolle und zwar verschiedenartigen Ausdrucks — des ruhigen wie des pathetischen, des milden wie des strengen — fähige Sprache, endlich eine angemessene, von ruheloser Beweglichkeit, wie von steifer „Würde" gleich weit entfernte Haltung. Der Lehrer muß Redner sein und die Eigenschaften, die man von diesem fordert, aber, da es sich bei ihm nicht um plötzliche Effecte, sondern um gleichmäßige Einwirkung auf Intelligenz und Gemüth handelt, dieser seiner Bestimmung gemäß modificirt besitzen. Sie sehen leicht, daß ich bei dieser Forderung, wie sie eben ausgesprochen ist, nicht nur das eigentliche „Lehren", sondern auch das „mahnende und strafende Wort", die gelegentliche Ansprache, den täglichen Verkehr oder den Umgang mit den Schülern, also die erziehende Thätigkeit in ihrem ganzen Umfange im Auge habe. Ich behaupte aber, daß der Lehrer kein guter Lehrer im engeren Sinne sein kann, wenn er nicht bei dem Lehren des Lobes und des Tadels, des Enstes und des Scherzes, außerhalb der Lehrstunden der Einwirkung auf die Stimmung der Schüler und der Theilnahme an ihren Interessen mächtig ist. Der Lehrer ist kein Buch, sondern ein Mensch, er soll also auch kein Buch, sondern ein Mensch im vollen Sinne sein, oder er soll dem Grunde, weßhalb man dem Schüler kein Buch in die Hand giebt, sondern ihn unterrichten läßt, vollständig genügen, und dieser Grund ist eben der, daß die stufenweise Entwicklung des

menschlichen Geistes im Allgemeinen, wie die Individualität des Einzelnen eine fortwährend modificirte Gestaltung des Lehrstoffes erfordert und daß das Interesse nur durch das Interesse geweckt, der Wille nur durch den Willen gespannt, die Persönlichkeit nur durch die Persönlichkeit herausgestellt werden kann. Ich komme also von der Forderung eines „guten Vortrages", welche sich nur auf äußerliche Eigenschaften zu beziehen scheint, zu der Forderung zurück, daß der Lehrer auf besondere Standpunkte, also auch auf die individuelle Fähigkeit und die individuellen Stimmungen eingehen können muß, und gehe zu der andern fort, daß er eine volle, allseitig ausgebildete Persönlichkeit darstellen soll. Was ich hier Persönlichkeit nenne, ist nach der einen Seite die Fähigkeit persönlich einzuwirken, also sich zu Anderen in ein Verhältniß zu setzen und sie lebendig zu bestimmen, nach der andern der ausgeprägte Charakter, die feste Haltung, welche durch die Sicherheit des inneren Besitzes und durch die auch körperlich heraus gearbeitete Individualität bedingt ist. Nach der ersten Seite hängt die „Persönlichkeit" mit der Fähigkeit, auf die fremde Individualität einzugehen, genau zusammen, oder ist vielmehr diese Fähigkeit selbst, nur mit äußeren Mitteln und mit Gemüths- und Willenskraft verbunden; nach der andern Seite ist sie die individuelle Abgeschlossenheit, die Freiheit des Mannes in sich selbst, die durchgebildete, klar und scharf herausgestellte Eigenthümlichkeit. Anders ausgedrückt ist die „Persönlichkeit" die Vereinigung eines eindringlich-anziehenden Wesens — einer gewissen activen Schmiegsamkeit — und ausgesprochener Männlichkeit.

Soll ich zur Charakteristik des guten Lehrers noch Etwas über die „gute Methode", die er haben muß, hinzufügen? Es würde mich zu weit führen, wenn ich hier eine „Methodik" auch nur in ihren allgemeinsten und schwach angedeuteten Umrissen geben wollte, die Voraussetzungen einer „guten Methode" aber, die persönlichen Erfordernisse, ohne welche auch

die beste Methode fruchtlos bleibt, und die hauptsächlichsten Richtungspunkte für den Unterricht habe ich im Allgemeinen schon ausgesprochen. Die Voraussetzungen für eine gute Methode — für den theoretischen Besitz und die praktische Durchführung einer solchen — sind eine relativ vollendete Bildung und pädagogische Einsicht. Der Lehrer muß sein Lehrobject vor allen Dingen beherrschen und er muß pädagogische Studien gemacht, das heißt über die Aufgabe der Erziehung im Allgemeinen, über die Zwecke besonderer Schulen und über die Entwicklungsstadien der individuellen Bildung ein wissenschafliches Bewußtsein gewonnen haben. Damit besitzt er die Fähigkeit, das Lehrobject zweckmäßig zu begrenzen und abzustufen, es in sich selbst einzutheilen und die Form der Mittheilung und Darstellung nach psychologischen Gesichtspunkten zu bestimmen. Da es ein Hauptgesetz für jede Wirksamkeit ist, die Kräfte und Mittel zusammen zu halten und keine zwecklosen Anstrengungen zu machen — so muß der Werth jedes Lehrobjectes für die Erfüllung des Bewußtseins und die Entwicklung der subjectiven Kraft genau bestimmt und als ein unersetzbarer erkannt sein, der Unterricht aber überall die Beziehung auf diesen Werth, also die Beziehung auf seinen Zweck festhalten. Da ferner das Bewußtsein seinem Wesen nach ein einheitliches ist, das erfüllte Bewußtsein also ein solches bleiben oder werden soll, da ebenso die Individualität zu der Einheit, die sie an sich hat, wieder gebildet werden muß, so müssen alle Lehrobjecte in nothwendiger Beziehung zu einander stehen und diese organische Zusammengehörigkeit in jedem einzelnen hervortreten, und ebenso jeder Unterricht den ganzen Menschen in Anspruch nehmen, also die intellectuelle und sittliche Bildung zugleich bezwecken und deßhalb die Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe aus- und zu einander entwickeln. Was ich früher über den Werth des Wissens und Könnens mit Bezug auf den Lehrer gesagt habe, gilt natürlich auch für den Schüler. Das

Wissen muß als combinirende, verbindende und verarbeitende Kraft, das Können als Bethätigung der Individualität und als Production in das Auge gefaßt werden. Daraus folgt aber, daß der Lehrer nicht nur zu geben und beizubringen, sondern daß er je nach den Umständen, das heißt je nach der Art des Lehrobjects und der momentanen Aufgabe des Unterrichts zur selbstständigen Thätigkeit anzuleiten, die Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken hervorzurufen, das Gegebene aus verschiedenen Gesichtspunkten combiniren zu lassen hat. (Die „heuristische" und die „katechetische" Methode, wie der zusammenhängende Vortrag haben ihre Berechtigung neben und mit einander — also keine einseitige Anwendung! — Das „Repetiren" aber muß stets eine modificirte Reproduction sein.) Eine theoretisch ausgebildete Methodik ist für jeden Lehrer ein nothwendiges Erforderniß, sie thut es aber nicht allein, da das Wissen noch nicht das Können ist. Die praktische Durchführung einer guten Methode ist von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig. Das Postulat der „Persönlichkeit" aber, wie ich es vorhin für den Lehrer aufgestellt habe, muß als Ziel der Erziehung auch für den Zögling gelten. „Lasset uns Menschen machen!"

Als die zweite Funktion des Erziehers habe ich die Ordnung und Gestaltung des gemeinsamen Lebens bezeichnet. Damit ist das „gemeinsame Leben" als eine pädagogische Nothwendigkeit ausgesprochen, die ich hier nicht weitläufig begründen, sondern kurz auseinandersetzen will. Alle Erziehung ist Erziehung zur Gemeinschaft — zum geselligen Leben, da sie durch die Existenz der „Gesellschaft", d. h. durch die organische Entwicklung großer Gemeinschaften, welche sich durch die ununterbrochene Reihe der Generationen fortsetzen, also durch die Nothwendigkeit, daß jede Generation zu dem erhoben wird, was die Gesellschaft geworden ist, bedingt wird. Indem aber die Schule — diese natürlich im weitesten Sinne gefaßt —

eine bestimmte Cultur, also eine bestimmte Gesellschaft — das heißt einen mannichfach verschlungenen Complex von Gemeinschaften — fortsetzt, ist sie zugleich ein Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung. In der Schule sind nothwendig die Umgestaltungstendenzen der Gesellschaft, ihre Unzufriedenheit mit sich selbst wirksam, das heißt ein Ideal der Gemeinschaft, welches aus den bestehenden Gemeinschaften erwachsen ist, in ihnen aber nicht erfüllt wird. — Was die Erziehung an sich thut, muß sie mit Bewußtsein vollziehen: sie muß die Bildung zur Gemeinschaft als ihre Aufgabe fassen, indem sie von einem Ideal der Gemeinschaft ausgeht und die Unwahrheit und Mangelhaftigkeit der bestehenden Gemeinschaften innerhalb ihres Bereiches, der Schule, vorläufig aufhebt. Mit andern Worten ausgedrückt: die Schule muß zur Sittlichkeit erziehen. Die Sittlichkeit als objective ist der Bestand wahrer und inniger Gemeinschaften, in denen der Einzelne in der That über seine Vereinzelung und über seinen Egoismus hinausgehoben, mit Gesinnung und Bethätigung das Glied des Ganzen ist, als subjective die Fähigkeit, sich der Gemeinschaft hinzugeben und sie mitzubilden. Der Begriff der Sittlichkeit ist dem Begriff der Gemeinschaft parallel. Wenn also die W a h r h e i t der Gemeinschaft darin erkannt wird, daß sie nicht nur eine äußerliche Rechts- oder eine äußerliche Zweckverbindung bleibt, sondern Gemeinsamkeit der individuellen Bethätigung, der Arbeit und des Genusses wird, und daß eben deßhalb in ihr die Entwicklung des individuellen Wesens stattfindet, so ist das sittliche Ideal die Verwirklichung einer solchen, weil freien so innigen und weil innigen so freien Gemeinsamkeit, und insofern die Schule sittlich bilden will, muß sie diese Verwirklichung in sich selbst anstreben, sie muß die wahre Gemeinschaft als eine v o r l ä u f i g e d a r s t e l l e n, indem sie die Gemeinsamkeit des Unterrichts zur Gemeinsamkeit praktischer Arbeit, so wie der Erholung und des Genusses ausdehnt. Eine v o r l ä u f i g e Dar-

stellung der wahrhaften Gemeinschaft bleibt die Lebensgemeinsamkeit der Schule einerseits deßhalb, weil in der Jugend die entgegengesetzten Interessen, die feindlichen Sonderungen, welche das Volksleben entwickelt hat und fortwährend entwickelt, noch nicht vorhanden sind, so daß auch von einer realen Vermittlung derselben nicht die Rede sein kann, andrerseits aber, weil die Schulgemeinschaft nicht aus der freien Vereinigung erwächst, sondern gebildet und gestaltet w i r d, insofern also noch eine unfreie ist. Die Schule b i l d e t eben erst zur Gemeinschaft und zwar d u r c h sie. Diese Bildung findet in der Gemeinsamkeit der Erholung wie der Arbeit, des Unterrichtes wie des Genusses statt, sie ist aber überall Bildung des Gemeinsamkeitssinnes und der individuellen Kraft z u g l e i c h, wie es dem Begriffe der wahren Gesellschaft entspricht. Der Unterricht ist als solcher um so wirksamer, seine Erfolge, die als Aneignung und subjective Entwicklung hervortreten, sind um so rascher und sicherer, je mehr er in der That eine gemeinsame Thätigkeit, kein bloßes „zu gleicher Zeit Vielen lehren“ von Seiten des Lehrers und kein bloßes „zu gleicher Zeit lernen“ von Seiten der Schüler ist. Hieraus ergiebt sich der m e t h o d i s c h e Grundsatz, daß die Aufgaben des Unterrichts für Alle gestellt und von Allen gemeinsam in der Weise gelöst werden müssen, daß der Einzelne nach seiner individuellen Kraft und Eigenthümlichkeit zu dieser Lösung beiträgt. Darin, daß das Interesse an den Aufgaben des Unterrichts ein gemeinsames ist und als solches gewußt wird, daß die Einzelnen sich an dem Zusammenwirken ihrer Kraft und Thätigkeit erfreuen, daß die Resultate als Gemeineigenthum hervortreten, liegt die eine Seite der sittlichen Wirkung des Unterrichts, während auf der andern die Spannung des Willens, das Heraustreten der Individualität und die Erfüllung des Bewußtseins mit „Wahrheiten, Schönheiten und sittlichen Thatsachen“, als die Momente der formellen Bildung zur Sittlichkeit zu unterscheiden sind. — Die „prak-

tische Arbeit" bildet einen Bestandtheil, obgleich zu gleicher Zeit ein Gegengewicht des Unterrichts, es gilt also von ihr, was von diesem, nur mit dem Unterschiede, daß bei ihr die Gemeinsamkeit der Aufgaben und ihrer Lösung, so wie der Gemeinbesitz der Resultate sich ganz unmittelbar, in sinnlicher Gewißheit darstellen, und daß sie den Willen nicht nur momentan, wie der theoretische Unterricht, sondern anhaltend spannt. Eben deßhalb ist ihre sittlich bildende Wirkung nicht nur augenfälliger, sondern in der That unmittelbarer als die des theoretischen Unterrichts. — Die gymnastischen Uebungen nehmen den Charakter eines eigentlichen Unterrichtsobjectes erst vom vierzehnten Lebensjahr der Zöglinge ab, also mit dem Uebergange vom gymnastischen Spiel zum Turnen an. Ich bin nämlich der Ansicht, daß mit dem Turnen, d. h. mit der Uebung abgemessener, die Spannung einzelner Glieder und die Reflexion auf die Bewegungsorgane in Anspruch nehmenden, in bestimmter Aufstufung combinirter Bewegungen erst dann begonnen werden darf, wenn der jugendliche Körper die erste Reife, die Verhältnißmäßigkeit der Gliederung und den Ansatz zur Männlichkeit gewonnen hat. Bei dem Knaben ist das Wachsthum noch wesentlich Entfaltung der Glieder, welche sich auch mittelst der instinctiven Bewegungen vollbringt, eben deßhalb aber durch einseitige Spannung der Glieder und gezwungene Bewegungen beeinträchtigt wird, sowie die Reflexion auf die eigene Körperlichkeit in diesem Alter nur eine allgemeine sein kann und sein soll. Ich habe dabei die Erfahrung für mich, die auch auch wohl Andere gemacht haben möchten, daß junge Leute, welche zu früh zu turnen anfingen, durch eine gewisse Breite und Breitspurigkeit der Gestalt, durch den Mangel schöner Verhältnisse auffallen und keineswegs Ungewöhnliches leisten. Der ästhetische Gesichtspunkt ist aber für die Gymnastik ein wesentlicher: der junge Mensch soll den eigenen Körper herausbilden, seinem Begriff gemäß und mit Bewußtsein ge-

stalten, an sich selber eine Plastik üben und durchführen, die ihn zugleich zum Verständniß plastischer Formen und Stellungen befähigt, weil er die Spannung der anderen Gestalt und die Combination der Bewegung nachempfindet und begreift. Der sittliche Werth der Gymnastik ist hierin schon theilweise ausgesprochen, da das Heraustreten oder die Verwirklichung der Individualität das Gefühl der Freiheit giebt, welches mit der Hingabe an allgemeine Zwecke und gemeinsame Interesse verschmelzen muß, um in dieser Hingabe den Selbstbesitz zu sichern, sie aber gerade dadurch zu einer innigen und bewußten zu machen. Außerdem aber bedingt die Gymnastik die Vereinigung zu einer Thätigkeit, welche gerade dadurch, daß sie unmittelbare Darstellung der Individualität ist, die Einzelnen in eine immer erneute Beziehung und Spannung zu einander setzt und zugelich das Kraftgefühl zu einem gemeinsamen macht. Die Wirkung der Gymnastik in der letzteren Beziehung ist mit derjenigen des gemeinsamen Gesanges in Parallele zu stellen, insofern dieser das Gefühl einer gemeinsamen Erregung oder Stimmung giebt. — Das gymnastische Spiel, welches dem Turnen vorhergeht, ist eben als Spiel nicht sowohl Arbeit — was das Turnen trotz seines Gegensatzes gegen die praktische Arbeit sein oder werden muß — als vielmehr Genuß. In dem Alter der Volksschule besteht gerade im Spiel die regelmäßige, bestimmte Tagesstunden stetig ausfüllende Genußthätigkeit, während andere Genüsse, gemeinsame Ausflüge, Feste, Befriedigung der Schaulust u. s. w. eine weitere Zwischenzeit und besondere Gelegenheiten erfordern. Die regelmäßigen Spiele sind verschiedener Art, doch müssen die gymnastischen oder Bewegungsspiele entschieden vorherrschen. Das Moment der Bewegung oder der Körperübung behält und muß jedes Spiel behalten, also auch diejenigen, in welchen die Bethätigung und Uebung der Sinne vorherrscht, und die Sprachspiele, die damit, daß die charakteristische, nachahmende

Bewegung eintritt, zu kleinen Aufführungen oder dramatischen Spielen werden. Die gemeinsame Genußthätigkeit im Allgemeinen schließt eine Fülle persönlicher Beziehungen, Anregungen und Anreize ein, sie setzt Neigung und Abneigung in ein beständiges Spiel, unterhält also die Lebendigkeit des Gemüths, sie erschließt die Herzen nnd bildet zur genießenden Anschauung der fremden Individualität, mit einem Worte: sie entwickelt die Fähigkeit zur Gemeinschaft, insofern diese der Sinn für die Geselligkeit und das Talent zu ihr, das Bedürfniß und die Potenz gemüthlicher Verhältnisse und persönlicher Verbindungen ist.

Wenn ich von dem Erzieher verlange, er solle das „gemeinsame Leben" ordnen und gestalten können, so ist damit vor allen Dingen gefordert, daß er an demselben Theil zu nehmen vermag. Er muß sich also das Interesse an „Arbeiten" und „Genüssen", den Gemeinschafts- und Geselligkeitssinn nicht nur erhalten, sondern ausgebildet haben, er muß insbesondere an der jugendlichen Geselligkeit Freude finden, das heißt die Jugend lieben und des Verkehrs mit ihr fähig sein. Hiermit werden gemüthliche und persönliche Eigenschaften in Anspruch genommen, die sich einerseits wieder auf die Fähigkeit, sich zu den verschiedenartigen Individualitäten in ein Verhältniß zu setzen, andrerseits auf die Entwicklung der eigenen Individualität des Erziehers nach der concreten Darstellung hin und auf einen bestimmten Abschluß seiner Bildung zurückführen lassen. Die „praktischen Arbeiten", die gymnastischen Uebungen, die bildenden Spiele, dürfen dem Erzieher nicht unbekannt sein, er muß sich mit ihnen, falls seine eigene Jugenderziehung derselben entbehrte, selbstständig und theoretisch-praktisch beschäftigt haben. Seine Bildung muß also auch nach dieser Seite hin durch pädagogische Gesichtspunkte, die zunächst als Neigungen hervortreten und sich als solche erhalten müssen, bestimmt sein. Fassen wir aber den Verkehr mit der Jugend,

abgesehen von der bestimmten gemeinsamen Bethätigung, also einfach und allgemein als stetigen Umgang in das Auge, so muß dieser Umgang nothwendig ein bildender sein, und er wird es dadurch, daß der Lehrer die unendlich mannichfachen Gelegenheiten, das Wissen und Können der Schüler zu bereichern, zu vervollständigen und zur Anwendung zu bringen, zu benutzen weiß. Alles Wissen und Können geht erst dadurch in Fleisch und Blut über, daß es in dem freien, durch kein Zweckbewußtsein gespannten Thun und Denken des Menschen zu unablässiger Verwendung und Uebung kommt und daß es in der Continuität gelegentlicher Beobachtungen, Bemerkungen und Erinnerungen seine Ausfüllung und Verknüpfung erhält. Der Unterricht setzt diese Continuität der durch augenblickliche Bedürfnisse und gelegentliche Reize erregten Intelligenzthätigkeit, voraus, freilich häufig ohne sich dieser Voraussetzung bewußt zu sein, und er bleibt trotz aller Anschaulichkeit u. s. w. ein abstracter und unfruchtbarer, wenn für jenen Assimilationsproceß kein Raum und keine Anregung gegeben ist. Diese letztere ist nothwendig, weil das Bedürfniß sich nur mit der Befriedigung entwickelt und ohne sie erschlafft und zurücktritt, die Befriedigung aber dem Bedürfniß entgegenkommen und es zwar nicht erzeugen, aber hervorrufen und bestimmen muß. Jeder Unterricht hebt den Schüler über seine natürliche Sphäre hinaus, er bringt also in seine Lebensanschauungen eine gewissermassen vorzeitige Reflexion, oder macht ihm Erscheinungen und Ereignisse zu **Fragen**, die für den Ununterrichteten keine sind. Werden diese Fragen nicht beantwortet, wie sie gelegentlich auftauchen, so geräth die Continuität der Intelligenzthätigkeit in eine Stockung, deren nothwendiger Rückschlag die Reflexions**scheu** ist. Wir sehen daher nicht selten, daß die kindliche Fragelust mit dem Eintreten des systematischen Unterrichts allmählig verschwindet, was immer entweder den Unterricht als einen von vornherein todten charakterisirt oder die

Folge davon ist, daß sich der Unterricht, der ganz vortrefflich sein mag, nicht in das Leben fortsetzt, wodurch er dann weiterhin, weil er der nothwendigen Ergänzung entbehrt, einen guten Theil seiner Wirksamkeit verliert. — Der Lehrer muß also gelegentlich und ungezwungen in der Form der Unterhaltung unterrichten können, und es unausgesetzt thun, so lange er mit den Zöglingen verkehrt. Diese Fähigkeit setzt aber zunächst eine allseitige Bildung, welcher keine Erscheinung eine fremdartige und durchaus gleichgültige ist, und weiterhin die Gabe der Unterhaltung, also eine bestimmte Form der Darstellungsgabe voraus. — Was die Ordnung und Gestaltung des gemeinsamen Lebens betrifft, an welchem der Erzieher, wie wir eben ausgeführt haben, zunächst Theil zu nehmen befähigt sein muß, so sind die wesentlichen pädagogischen Gesichtspunkte, nach denen sie stattzufinden hat, in der obigen Charakteristik des gemeinsamen Schullebens enthalten, und ich will es Ihnen überlassen, sie daraus zu entwickeln. Ich unterscheide übrigens die Ordnung als die gegebenen Einrichtungen oder Regelmäßigkeit des gemeinsamen Lebens, und die Gestaltung als den bildenden Einfluß, den der Erzieher durch die Art, in der er an dem gemeinsamen Leben Theil nimmt und durch seine überwiegende Persönlichkeit ausübt. Sie ermessen leicht, daß hiernach die Ordnung des gemeinsamen Lebens, welche sich nach der einen Seite und insofern sie insbesondere auch die Erholung bestimmt und regelt, als Hauswesen darstellt, die Sache des Vorstehers wenigstens vorzugsweise ist, daß aber an der Lebensgestaltung alle Lehrer in ihrer Weise, obgleich nicht in gleicher Extensivität Theil zu nehmen haben. Derjenige Lehrer, dem die gymnastischen Uebungen übertragen sind, hat in dieser Beziehung die umfassendste Wirksamkeit.

Ueber den richterlichen Beruf des Erziehers will ich mich hier, da ich die Grenze brieflicher Erörterung schon überschritten zu haben fürchte, um so weniger auslassen, als auch bei

ihm die richtige Beurtheilung der Individualität, die würdige Haltung und die Kraft der Rede, welche hier eine mahnende und strafende ist, also die allgemeinen pädagogischen Eigenschaften wenigstens die formelle Befähigung ausmachen, die richterliche Thätigkeit aber der Hauptsache nach in den Händen des Vorstehers liegen muß. Der strenge und tiefe Gerechtigkeitssinn, der bei dem pädagogischen wie bei jedem andern Richter als die sittliche Befähigung zu seinem Berufe zu fordern ist, kann als eine besondere pädagogische Eigenschaft nicht bezeichnet werden, sie ist vielmehr der sittliche Ernst, den jeder Einzelne gewinnen und wahren soll, in besonderer Richtung und Ausprägung.

Wenn Sie das, was Sie sind und leisten, mit den „Forderungen", die ich aufgestellt habe, zusammenhalten, so bitte ich Sie zu berücksichtigen, daß ich einerseits bei diesen Forderungen das „Ideal" des Erziehers im Auge hatte und haben mußte, und daß andrerseits viele der Eigenschaften, die ich in Anspruch nehme, erst durch die praktische Erzieherthätigkeit ausgebildet werden können. Hinsichtlich meiner Ansprüche an die „Persönlichkeit" des Pädagogen, dieses Wort im engern Sinne genommen, würde ich eine gewisse Zurückhaltung beobachtet haben, wenn ich Sie nicht durch einige zufällige Begegnungen, bei denen wir beide noch an kein Verhältniß gedacht haben, persönlich kennen gelernt hätte. Ich schließe mit dem Wunsche, daß ich durch meinen Brief für ein äußeres und inneres Verhältniß den Weg gebahnt habe.

Siebenter Brief.

An einen abgegangenen Zögling.

Es freut mich von Herzen, daß Du auch nach der Trennung von meiner Anstalt Dich durch freundliche Erinnerungen mit ihr verknüpft fühlst, daß Du mit mir und Deinen übrigen Lehrern in Verbindung bleiben und Dich bei mir über Deine Lebensverhältnisse und Deine Fortbildung Raths erholen willst, wenn ich „mit einem jungen Menschen Briefe zu wechseln geneigt" wäre. Das ist mir ein neuer Beweis, daß der Geist, der in meiner Anstalt herrscht und immer mehr zur Herrschaft kommen soll, der Geist der Liebe und Freiheit ist, und daß Du nicht zu denen gehörst, die im hastigen und eigensüchtigen Vorwärtsstreben oder weil ihre Bedürfnisse und Neigungen immer nur das Nächste und Gegenwärtigste ergreifen, sich von den Lebenskreisen, in denen sie gestanden haben, mit Leichtigkeit, gemüths- und oft gedankenlos ablösen. Daß ich bereit bin, mit Dir in brieflichen Verkehr zu treten, ersiehst Du aus meiner raschen Antwort, und Du darfst überzeugt sein, daß ich Dir, wenn Du eines Rathes bedarfst, stets den besten geben werde, den ich zu geben vermag.

Du genießest jetzt für Dein Alter eine verhältnißmäßig große Selbstständigkeit. Du kannst über Deine freie Zeit, die regelmäßig gegebene und die gelegentlich gebotene, nach Willkühr verfügen; und zwar um so mehr, als Du, wie Du schreibst, von Deinem Principal in den Familienkreis nur „anstandshalber" hineingezogen oder zugelassen wirst. Bezüglich Deines Umgangs, Deiner Lebensgenossenschaft bist Du in ein

ganz anderes Element versetzt. Du kommst, wie Du sagst, in pflichtmäßige Berührung mit einer vornehmen, sich abschließenden Familie, und mußt andrerseits mit den Knechten, Mägden und Taglöhnern bei der Arbeit beständig verkehren. Zu deinen Berufs- und Stellungsgenossen, den älteren und jüngeren, hat sich noch kein „gemüthliches" Verhältniß gebildet. Das letztere wird sich finden, wenn es überhaupt möglich, und, ich setze hinzu, wünschenswerth ist. Denn ich rathe Dir, Deinem Bedürfniß nach freundschaftlichem Umgang nur insoweit nachzugeben, als Du in demselben Dir Nichts zu vergeben, Deinen edleren Neigungen und Deinen Grundsätzen nicht untreu zu werden brauchst, aber gegenseitige Förderung erwarten darfst. Schließe also nicht zu rasch Freundschaften, damit Du der wahren Freundschaft würdig und fähig bleibst. Deßhalb sollst Du nicht verschlossen und unumgänglich sein und damit deiner Natur, in der die Neigung zu offener Mittheilung und theilnehmendem Entgegenkommen ursprünglich vorhanden und von mir selbst, als eine berechtigte und gute, gepflegt worden ist, Gewalt anthun. Du sollst nur jetzt, wo Du für Dich selber einzustehen hast, die Leute, mit denen Du verkehrst, wohl in das Auge fassen, Du sollst beobachten, Dir über die Anderen ein Urtheil bilden und diesem Urtheil gemäß Dein Benehmen einrichten. Das muß Jeder, der seine eigene Persönlichkeit wahren, sich durch den Umgang nicht vermodeln oder gar verderben lassen will. — Hinsichtlich Deines Verhaltens gegen Deinen Principal und seine Familie brauche ich Dir Nichts zu sagen: es ergiebt sich von selbst aus dem Verhältniß, in welchem Du zu ihnen stehst. Daß Du gegen die Arbeiter kein herrisches und übermüthiges Wesen herausstellst, und wenn ein solches Ton sein sollte, Dich nicht davon anstecken läßt, erwarte ich von Deiner natürlichen Herzensgüte und von der Einsicht, zu welcher die höhere Bildung, wenn sie eine wahrhafte ist, hinführen muß, daß der Unterschied der Stellung

bei den bestehenden Verhältnissen keineswegs durch die Begabung und den sittlichen Werth bedingt ist, daß sich vielmehr grade bei den sogenannten unteren Volksschichten ein gesunder Sinn und eine Herzensempfänglichkeit finden, die den sogenannten Gebildeten, weil sie verbildet und verwöhnt sind, nur zu häufig abgehn, und daß der, der eine harte Pflicht erfüllt, vor allen Anderen Anspruch auf Achtung hat. Es versteht sich von selbst, daß ich von Dir zwar ein freundliches und theilnehmendes Verhalten, keineswegs aber eine Vertraulichkeit fordere, die nur bei gleichem Bildungsgrade und gleichen Gewohnheiten natürlich ist. An der Rohheit als solcher Gefallen zu finden, darfst Du Dich nie gewöhnen. Nur mußt Du wissen, daß es eine Rohheit der bloßen Form und eine Rohheit der Gesinnung und des Gemüths giebt, die auch bei den feinsten Manieren bestehen kann, ja sich nicht selten findet. Halte diesen Unterschied fest und glaube, daß Du nur dann ein Recht hast, von der Rohheit der Form „unangenehm berührt" zu werden, wenn Dich die mit gewandten Manieren verbundene und mit der Maske der Bildung spielende Rohheit anekelt.

Es werden Dir ohne Zweifel Veranlassungen und Verführungen zu gemeinen und unsittlichen Genüssen nahe treten. Wären bei Dir lange Ermahnungen nöthig, Dich von ihnen rein zu halten, so würden sie auf die Länge nicht viel fruchten. Ich will Dir also nur bemerken, daß das sittliche Gefühl selbst durch Sehen und Hören des Unsittlichen allmählig verfälscht und verderbt wird, und daß Du nicht zu sehen und zu hören brauchst, wenn Du nicht willst. Nur der gereifte und befestigte Charakter verträgt Berührungen, die für die Jugend ein eindringendes Gift sind. Achte also Deine Jugend, wahre Dein besseres Selbst, und bleibe edler Freundschaft und Liebe würdig. Dadurch erhälst Du Dir die Fähigkeit zum wahren Genusse, der nicht erschöpft, sondern kräftigt, nicht Dein Wesen trübt und entstellt, sondern klärt und bildet.

Du hast den Willen, Deine freie Zeit zu Deiner Fortbildung zu benutzen. Ist dieser Wille ernst und energisch, so hast Du in ihm das beste Schutzmittel gegen Sitten- und Gemüthverderbende Zerstreuungen, da die Langeweile die geeignetste Disposition zu ihnen ist. Aber der Weg zu Deiner Fortbildung? — Halte Dich zunächst streng an Deine Berufswissenschaft. Du hast in der allgemeinen Bildung, die Du Dir angeeignet hast, die Fähigkeit gewonnen, Dich derselben zu bemächtigen. Indem Du dies thust, erfüllst Du Dein Wissen mit concreten Anschauungen, erhälst einen Mittelpunkt Deines Interesses und wirst fortwährend neue Beziehungen entdecken, in denen die einzelnen Kenntnisse zu einander stehen. Du wirst Dein Wissen ausdehnen müssen, um über die beste Praxis zu vollem und klarem Bewußtsein zu kommen, und die täglichen praktischen Erfahrungen, die Du machst, werden theilweise Deine theoretischen Erkenntnisse bestätigen und dadurch befestigen, theilweise Dich frappiren, Dir die Lücken und Unsicherheiten Deines Wissens vergegenwärtigen, Dich zu Reflexionen und Nachforschungen anregen. Die sicherste Erweiterung des Wissens ist die durch das Bedürfniß bedingte und bestimmte, der Weg, um zu einer höheren allgemeinen Bildung zu kommen, als sie die Schule geben kann, die Vertiefung in eine besondere Wissenschaft. Dazu, daß es eine praktische ist, die den Verkehr mit der Natur und den Menschen nicht nur zuläßt, sondern fordert, kann ich Dir nur Glück wünschen. Lies also, darauf läuft mein Rath hinaus, gute und wissenschaftlich gehaltene landwirthschaftliche Schriften, lies sie aber so, daß Du nie über das Unverstandene hinweggehst, sondern ruhe nicht eher, bis Dir jeder einzelne Ausdruck klar und der Zusammenhang durchsichtig ist. Schaffe Dir zum Nachschlagen ein allgemein landwirthschaftliches und ein agricultur-chemisches Lexikon an, aber auch nur zum Nachschlagen. Lexikalische Werke sind nur Hülfsmittel für den augenblicklichen Bedarf. —

Von Deiner besonderen Wissenschaft wirst Du Dich allmählig zur Nationalökonomie erheben können. Sie ist der Ausdruck der höheren allgemeinen Bildung, zu welcher Du von Deiner Fachwissenschaft aus gelangen kannst und gelangen mußt. Die Nationalökonomie verlangt auch historische Kenntnisse: sie bleibt ohne einen sichern Einblick in die Entwicklung der Cultur, des Ackerbaues, der Gewerbe und des Handels, einseitig und oberflächlich. Laß Dir also solche Specialgeschichten der Arbeit und des Verkehrs, wenn sie Dir aufstoßen, nicht entgehen. Ich werde meinerseits nicht unterlassen, Dich auf derartige Erscheinungen, wenn ich sie angezeigt, besprochen und empfohlen finde, aufmerksam zu machen. — Du wirst für Deine wissenschaftlichen Strebungen und Beschäftigungen, mit dem, was mit Deinem Fach zusammenhängt, übergenug zu thun haben. Also nochmals, beschränke Dich darauf! Was aber die Fortbildung Deines Gemüths, Deiner humanen Interessen, Deines freien, alles Menschliche umfassenden Bewußtseins betrifft, so verlangt sie allerdings eine andere Vermittlung, als Deine Fachwissenschaft. Doch auch in dieser Beziehung rathe ich Dir, Dich zu beschränken. Halte Dich an die Poesie, den Widerschein der Welt im Gemüth. Aber lies nicht viel und durcheinander, sondern beschränke Dich vorläufig auf unsere classischen Schriftsteller, und unter diesen wieder auf Lessing und Schiller. Das sind die Vertreter des humanen, aber zugleich des männlichen und strebsamen Geistes unserer Nation. Verstehe sie, und Du hast einen Reichthum von Anschauungen und Begriffen, von Ansichten und Aussichten, von schönen und kräftigen Gedanken gewonnen, den Dir die ausgebreitetste Lektüre, die eben deßhalb eine oberflächliche sein muß, nicht zuführen kann, während sie der Energie Deines Geistes und Charakters gefährlich wird. Auch hier erhöhst Du Deine Kraft und erweiterst Deinen Umblick, indem Du Dich vertiefst. Den Tell und die Jungfrau, Minna von Barnhelm und den

Nathan hast Du schon gelesen. Hole von Schiller den Fiesko und Don Carlos nach und gehe zum Wallenstein und zur Braut von Messina — in Bezug auf die Form Schillers vollendetste Schöpfung! — über. Auch empfehle ich Dir die didaktisch-lyrischen Dichtungen Schillers, insbesondere den Spaziergang, die Ideale und die Glocke. Du mußt nach bestimmten Zeiträumen zu ihnen zurückkehren, und, wenn Du überhaupt fortgeschritten bist, so wirst Du finden, daß sich Dein Verständniß derselben erweitert und vertieft hat. Von Lessings kleinen Lustspielen lies die „Juden", in denen gewissermaaßen das Thema des Nathan vorläufig, in engem Rahmen und in komischer Form, ausgeführt ist. Beobachte, wenn Du weiterhin „Emilie Galotti" liesest, ob Du nicht in derselben bezüglich der Tendenz, der Sprache und der Charakterzeichnung eine eigenthümliche Verwandschaft mit Schillers Fiesko findest. Von den prosaischen Schriften Lessings lies den prächtigen „Antigöz", dieses unübertroffene Musterstück eines schlagenden, ernsthaft witzigen polemischen Styls, ferner die Gespräche über die Bestimmung des Menschengeschlechts, über Freimaurerei, und versuche es wenigstens die Abhandlung: wie die Alten den Tod bildeten, und den Laokoon zu lesen. Wenn Du beide nicht ganz und vollständig verstehst, so wirst Du doch immerhin Einiges daraus lernen können. Von Schiller lies die historischen Bücher: den Abfall der Niederlande und den dreißigjährigen Krieg zuerst, später die ästhetischen Abhandlungen. — Schließlich bitte ich Dich, mir über das, was Du treibst und liesest, Mittheilungen zu machen, Dich über die erhaltenen Eindrücke, über Deine Auffassung und die Grenzen Deines Verständnisses auszusprechen, an mich bezügliche Fragen zu richten u. s. w. Soweit es meine Zeit erlaubt, werde ich auf Alles, was Du in dieser Beziehung schreibst, näher eingehen. — Mit den besten Wünschen für Dein Wachsen und Gedeihen an Körper und Geist Dein treuer Lehrer und Freund.

Pädagogische Briefe.

Domrich, Herm.

Pädagogische Briefe

Jena 1853